



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Was denken österreichische Lehrer*innen von morgen über ihre Zukunft? Evaluation und Validierung von Messinstrumenten zur Zukunftsperspektive im tertiären Bildungssektor

verfasst von | submitted by
Anastasia Schürger BSc

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger Privatdoz.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich insbesondere bei meinem Masterarbeitsbetreuer Assoz. Prof. Mag. Dr. Marko Lüftenegger für die hervorragende Betreuung bedanken. Ihre Geduld, Ihr Verständnis und Ihr fachlicher Rat waren bei der Anfertigung der Masterarbeit überaus wertvoll. Dank Ihnen konnte ich zahlreiche Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln, die für meine persönliche und fachliche Weiterentwicklung von unschätzbarem Wert sind.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Wiener Freund*innen bedanken, die mich nicht nur während dieser intensiven Zeit emotional unterstützt haben. Durch Euch habe ich in Wien eine zweite Familie und Heimat gefunden. Vielen lieben Dank Gregor, Elif und Chrissi! Auch möchte ich Marc für die Unterstützung bei technischen Schwierigkeiten bedanken und dafür, dass du immer ein offenes Ohr für mich hattest.

Meinen Eltern möchte ich für die finanzielle Unterstützung danken, dadurch konnte ich meinen persönlichen beruflichen „Zukunftstraum“ ein Stück weit näherzukommen. Vor allem möchte ich mich bei meiner Mutter für ihre linguistischen Kompetenzen bedanken, diese waren für die Übersetzungsarbeit überaus nützlich.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei allen Studienteilnehmer*innen bedanken, die durch Ihre Teilnahme an meiner Forschung einen bedeutenden Beitrag geleistet haben und ohne deren Mitwirkung diese Masterarbeit nicht möglich gewesen wäre.

Vielen herzlichen Dank!

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG.....	4
THEORETISCHER TEIL.....	6
1. Das Konstrukt der Zukunftsperspektive	6
1.1. Definitionen und Konzeptualisierungen der Zukunftsperspektive	6
1.2. Antezedenzen der Zukunftsperspektive	11
1.2.1. Demografische Antezedenzen	11
1.2.2. Wirksamkeitsüberzeugungen.....	15
1.2.3. Persönlichkeit	16
1.3. Die Zukunftsperspektive als motivationales Konstrukt.....	16
1.3.1. Zielsetzungstheorie.....	16
1.3.2. Erwartungs-mal-Wert Theorie	17
1.3.3. Theorie der Leistungsmotivation.....	19
1.3.4. Selbstbestimmungstheorie	20
1.3.5. Gratifikationsaufschub	23
1.3.6. Sozial-Kognitive Theorie	24
1.4. Die Auswirkungen einer Zukunftsperspektive im Bildungskontext – Empirische Studienlage	25
1.4.1. Empirische Studienlage zur Zukunftsperspektive basierend auf unidimensionalen Konzeptualisierungen	25
1.4.2. Empirische Studienlage basierend auf multidimensionalen Konzeptualisierungen.....	28
2. Ziele der vorliegenden Arbeit.....	31
EMPIRISCHER TEIL.....	32
3. Fragestellungen und Hypothesen.....	32
4. Methodik.....	36
4.1. Untersuchungsdesign und Prozedur	36
4.2. Stichprobe.....	37
4.3. Erhebungsinstrumente	37
4.4. Statistische Auswertung	41
4.4.1. Beantwortung der Forschungsfrage 1	41
4.4.2. Beantwortung der Forschungsfrage 2.....	42
4.4.3. Beantwortung der Forschungsfrage 3	43
4.4.4. Beantwortung der Forschungsfrage 4.....	43

5. Ergebnisse	44
5.1. Beantwortung der Forschungsfrage 1	44
5.2. Beantwortung der Forschungsfrage 2	45
5.3. Beantwortung der Forschungsfrage 3	49
6. Diskussion und Ausblick	57
6.1. Zusammenfassung und Interpretation	57
6.1.1. Diskussion der Forschungsfrage 1	58
6.1.2. Diskussion der Forschungsfrage 2	58
6.1.3. Diskussion der Forschungsfrage 3	60
6.1.4. Beantwortung und Diskussion der Forschungsfrage 4	67
6.2. Limitationen und Implikationen	68
6.3. Conclusio	69
LITERATURVERZEICHNIS	70
TABELLENVERZEICHNIS	85
ANHANG	86
ABSTRACT	86
ZUSAMMENFASSUNG	87
FRAGEBOGEN	88

Einleitung

„Die wahre Großzügigkeit gegenüber der Zukunft bedeutet, alles der Gegenwart zu geben.“

– Albert Camus –

Dieses Zitat des berühmten französischen Schriftstellers und Philosophen spiegelt den Aspekt wider, die Gegenwart als ein Geschenk für die Zukunft anzuerkennen. Außerdem involviert das Zitat einen Appell, gegenwärtiges Agieren zur Realisierung von zukunftsbezogenen, persönlichen Wünschen und Vorstellungen zu adaptieren und danach auszurichten. Neben Albert Camus beschäftigen sich seit Anbeginn der Menschheit viele weitere Gelehrte mit dem Konstrukt der Zeit als fundamentalen Aspekt menschlicher Existenz und Erfahrung. In dem Spannungsfeld zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beeinflusst die Zeit unser Denken, Handeln und Fühlen und formt dadurch auch unsere Identität. Insbesondere die typisch menschliche Fähigkeit der Antizipation zukünftiger Zustände und Ereignisse prägt Entscheidungsprozesse, Zielsetzungen und bildet eine Schlüsselkomponente menschlicher Motivation (De Volder & Lens, 1982; Shell & Husman, 2001). Wenn wir uns unsere Zukunft ausmalen, begeben wir uns auf eine mentale Zeitreise, und Wünsche, Vorstellungen und persönliche Werte kristallisieren sich dadurch heraus (Epstude & Peetz, 2012; Michaelian, 2016). Die Art und Weise, wie Menschen ihre Zukunft planen und gestalten, gibt demnach Aufschluss darüber, wovon und in welchem Ausmaß Individuen motiviert werden (De Volder & Lens, 1982). Die persönlichen Zukunftsvorstellungen und -wünsche sind dabei so individuell wie der Mensch selbst und basieren auf vergangenen Erfahrungen, Persönlichkeit und vielen weiteren Aspekten (Kooij et al., 2018; Zimbardo & Boyd, 1999).

Aufgrund der täglichen Konfrontation mit einer Vielzahl attraktiver Möglichkeiten zum Zeitvertreib ist es für den Menschen demnach bedeutsam, die Zukunft bei der Selektion der gegenwärtigen Handlungsschritte miteinzubeziehen und ist möglicherweise eine Ursache, wieso Menschen zu dieser mentalen Zeitreise fähig sind. Die sogenannte „Future Time Perspective“ hat für den Menschen viele positive Auswirkungen. Beispielsweise ist eine ausgeprägte Zukunftsperspektive mit Wohlbefinden, Lebenszufriedenheit, Glücksempfinden, Gesundheit und gesundheitsförderlichen Verhaltensweisen verbunden (Daugherty & Brase, 2010; Diaconu-Gherasim et al., 2023b; Kooij et al., 2018). Und auch im Bildungskontext spielt die Zukunftsperspektive eine wichtige Rolle. Individuelle Zukunftsvorstellungen beeinflussen beispielsweise die Schulwahl oder die Studienrichtung und bilden somit die Voraussetzungen für den weiteren beruflichen Werdegang (Andre et al., 2018). Dafür ist es

unerlässlich sich zu überlegen, wo der Weg denn langfristig überhaupt hinführen soll. Insbesondere die schulische und akademische Ausbildung bildet die Voraussetzung für den weiteren beruflichen Werdegang, weswegen in diesen Kontexten Personen häufiger ihre berufliche Zukunft reflektieren. Das Antizipieren der Zukunft animiert auch in diesem Kontext Schüler*innen und Student*innen dazu, gegenwärtiges Verhalten danach auszurichten, wer man in der Zukunft sein möchte oder was man machen möchte. Es birgt somit eine enorme motivationale Kraft. Beispielsweise konnte im Bildungskontext gezeigt werden, dass Schüler*innen mit einer ausgeprägten Zukunftsperspektive einen besseren Notenschnitt hatten und mehr Zeit in die Schule investierten (Andre et al., 2018; Peetsma, 2000). Gemäß dem ökosystemischen Entwicklungsmodell nach Bronfenbrenner (1981) steht das soziale Umfeld immer in Wechselwirkung mit dem Individuum und Lehrkräfte erfüllen insbesondere für Heranwachsende eine Vorbildfunktion, wodurch Lehrkräfte einen nicht trivialen Einfluss auf die Kultivierung einer Zukunftsperspektive bei Schüler*innen und Studierenden haben. Frühere Forschung zeigte, dass Lehrer*innen mit einer ausgeprägten Zukunftsperspektive zufriedener mit ihren Unterrichtsfähigkeiten sind, intrinsisch motivierter sind und vor allem eine berufliche Weiterentwicklung priorisieren (Eren & Tezel, 2010; Eren, 2012). Es liegt also nahe, dass die Zukunftsperspektive angehender Lehrer*innen die Zukunftsperspektive der Generation von morgen beeinflusst, weswegen die folgende Arbeit sich mit der Analyse der Zukunftsperspektive angehender österreichischer Lehrer*innen beschäftigt. Aufgrund des Mangels einer deutschsprachigen Operationalisierung der Zukunftsperspektive, basierend auf einem multidimensionalen Ansatz, ist es auch Ziel der Arbeit, mithilfe vorhandener Erhebungsinstrumente ein für den tertiären Bildungssektor geeignetes Messinstrument zur Zukunftsperspektive zu entwickeln und zu validieren. Des Weiteren sollen die motivationalen Auswirkungen einer Zukunftsperspektive mithilfe des Notendurchschnitts und der zeitlichen Investition fürs Studium investigiert werden. Bekannte Antezedenzen wie Wirksamkeitsüberzeugungen, Persönlichkeitseigenschaften und soziodemografische Variablen sollen dabei in die Untersuchung inkludiert werden, um den Wirkmechanismus einer Zukunftsperspektive detaillierter nachzuvollziehen.

THEORETISCHER TEIL

1. Das Konstrukt der Zukunftsperspektive

In dem folgenden Kapitel wird der theoretische Hintergrund des psychologischen Konstrukts der Zukunftsperspektive geschildert. Zunächst werden verschiedene Definitionen und Konzeptualisierungen erörtert, gefolgt von einer Identifikation der Antezedenzen sowie einer Betrachtung der Zukunftsperspektive als motivationales Konstrukt, anschließend wird die empirische Studienlage hierzu dargelegt.

1.1. Definitionen und Konzeptualisierungen der Zukunftsperspektive

Eine der ersten Definitionen der Zeitperspektive stammt von dem Psychologen Kurt Lewin (1951) und bietet einen umfassenden Ansatz zur Analyse des Erlebens und Verhaltens hinsichtlich verschiedener zeitlicher Dimensionen. In dieser Theorie wird insbesondere die Interaktion zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als Kernkomponente menschlichen Handelns und Motivation betont. Die Zukunftsperspektive wird hierbei als fundamentale Determinante menschlicher Entwicklung verstanden, welche neben Gefühlen und der Moral, Einstellungen, Entscheidungen und Verhalten der Gegenwart beeinflusst (Lewin, 1942, 1951). Gemäß Lewin (1931) zeichnet sich die Zukunftsperspektive durch eine progressive Entwicklung in der Kindheit aus, da Ziele im Laufe der Entwicklung vermehrt in der distalen Zukunft gesetzt werden. Lewins Theorie ist demnach in die Zielsetzungstheorie eingebettet. Ziele inkludieren Erwartungen an die Zukunft und die Zukunftsperspektive ist durch die Antizipation zukünftiger Ziele definiert (Lewin, 1942). Fraise (1963) versteht die Zukunftsperspektive ebenfalls ähnlich wie Lewin (1942) als fundamentale Voraussetzung menschlicher Motivation und betont, dass neben situativen Einflussfaktoren auch die in der Vergangenheit gesammelten Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft des Individuums das gegenwärtige Verhalten beeinflussen (Fraise, 1984).

Wallace (1956) untersuchte die Zukunftsperspektive bei Schizophrenie Patient*innen, indem diese Aufgaben zur zeitlichen Einordnung und Strukturierung zukünftiger Ereignisse ausführten. Daraus zog er die Schlussfolgerung, dass eine Zukunftsperspektive von Psychopathologien beeinträchtigt wird. Wallace und Rabin (1960) konzeptualisierten die Zukunftsperspektive mit den inhärenten Dimensionen Kohärenz und Ausweitung als eine kognitive Strukturierung persönlicher Ereignisse der Zukunft.

Die Bedeutsamkeit der Zukunftsperspektive im Lernprozess verdeutlichte Nuttin (1964), indem er die Zukunft als den Raum anerkannte, in dem jegliche Motivation lokalisiert

werden kann. Gemäß Nuttin (1980) ist es psychologisch adaptiv, in der Gegenwart zu leben mit einer Integration von Vergangenheit und Zukunft. Darauf aufbauend verstehen Nuttin und Lens (1985) die Zukunftsperspektive als ein erworbenes kognitiv-motivationales Persönlichkeitscharakteristika bzw. trait-Merkmal mit kognitiven und affektiven Dimensionen, resultierend aus Zielsetzung und motivationalen Planen. Die Zukunftsperspektive ermöglicht eine Antizipation der Zukunft, wodurch Bedürfnisse und Motive in konkrete Ziele und Pläne transferiert werden (Nuttin & Lens, 1985).

Gjesme (1975) untersuchte den Zusammenhang einer Zukunftsorientierung mit Leistungsperformance und trug dazu bei, interindividuelle Unterschiede bezüglich der Zukunftsorientierung auf unterschiedliche wahrgenommene Zieldistanzen zurückzuführen. Darauf aufbauend wurde die Future Time Orientation Scale entwickelt (Gjesme, 1975). Gjesme (1983) verwendet den Begriff der Zukunftsorientierung als ein überdauerndes trait-Merkmal, das im frühen Erwachsenenalter beginnend, interindividuelle Unterschiede in der Fähigkeit der Antizipation, Reflexion und Strukturierung der Zukunft beschreibt. Außerdem wird mit der Zeitorientierung der dominante individuelle zeitliche Fokus verstanden, weshalb eine Zukunftsorientierung aus der Antizipation der Bedeutsamkeit zukünftiger Ereignisse resultiert (Gjesme, 1983).

De Volder und Lens (1982) definieren die Zukunftsperspektive als menschliche Fähigkeit basierend auf einer Antizipation von Verhaltenskonsequenzen und zukünftigen Ereignissen sowie der Zuschreibung persönlicher Bedeutsamkeit von zukünftigen Zielen. Die Zukunftsperspektive gliedert sich in drei Komponenten: Die kognitive Komponente ermöglicht die Antizipation der Zukunft und ein Erkennen des instrumentellen Werts gegenwärtigen Verhaltens für zukünftige Ziele. Die dynamische Komponente bildet die Grundlage für die Zuschreibung von Zielvalenz und birgt die motivationale Natur distaler Ziele und Unterziele. Die affektive Komponente impliziert Gefühle, die mit der Zukunft assoziiert sind (De Volder & Lens, 1982).

Gemäß Trommsdorff (1983) konstituiert sich die Zukunftsperspektive aus einer kognitiven Komponente mit der inhärenten Strukturierung der Antizipation zukünftiger Ereignisse und einem emotionalen, motivationalen Aspekt, nämlich der persönlichen Bedeutsamkeit und Valenz zukünftiger Ereignisse. Somit lässt sich diese Konzeptualisierung ebenfalls zu den multidimensionalen Konzeptualisierungen zählen und wird als state-Merkmal kategorisiert (Trommsdorff, 1983).

Nurmi (1989, 1991) untersuchte die Zukunftsorientierung bei Jugendlichen und beschrieb diese anhand der psychologischen Prozesse Motivation, Planung und Evaluation.

Die Zukunftsorientierung wird als Ausmaß der zukunftsbezogenen Kognitionen und der Zukunftsplanung verstanden. Das Explorieren der zukünftigen Möglichkeiten, das Setzen von Zielen sowie deren Realisierung und Evaluierung bilden gemäß Nurmi (1991) konstituierende Elemente der Identitätsentwicklung. Außerdem wird die Zukunftsorientierung beeinflusst durch kausale Attributionen, Affekte und der Fähigkeit gegenwärtiges Agieren mit zukünftigen Zielen in Verbindung zu bringen und motiviert dadurch das Erreichen von akademischen Leistungen (Nurmi, 1991; Nurmi, 2005).

Husman und Lens (1999) definieren die Zukunftsperspektive als das Ausmaß der Integration von chronologischer Zukunft in die Gegenwart. Sie ist charakterisiert durch motivationale Zielsetzungen und -prozesse. In den darauffolgenden Jahren konzeptualisieren Husman und Shell (2008) die Zukunftsperspektive als ein multidimensionales Konstrukt, darauf aufbauend entwickelten sie die Future Time Perspective Scale (FTPS) (Husman & Shell, 2008). Zu den konstituierenden Komponenten zählen Wertigkeit (Value), Ausdehnung (Extension), Geschwindigkeit (Speed) und Verbundenheit (Connectedness), die im Folgenden näher erläutert werden.

Der Wertigkeitsfaktor (Valence) zählt zu den affektiven Dimensionen und basiert auf dem dynamischen Aspekt der Konzeptualisierung einer Zukunftsperspektive nach De Volder und Lens (1982). Der Faktor wird als Disposition verstanden und bezeichnet das individuelle Ausmaß der Wichtigkeit in der Zukunft liegender Ziele (Husman & Shell, 2008; Simons et al., 2004b). Er ist eng verwandt mit dem Konzept des „delay discounting“, weswegen es in der Vergangenheit damit auch operationalisiert wurde (Husman & Shell, 2008). Distale Ziele gehen im Vergleich zu proximalen Zielen mit einer geringeren Zuschreibung von Valenz einher und besitzen eine geringere motivationale Kraft. Individuen mit hohen Werten auf diesem Faktor tangiert dies weniger (De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999; Husman & Shell, 2008; Simons et al., 2004b).

Der Faktor Ausdehnung (Extension) ist ein kognitiver Aspekt und repräsentiert die individuelle Länge des selbst konstituierten Zeithorizonts. Dieser Faktor bezieht sich auf den subjektiven Zeithorizont, welcher beschreibt, wie weit in die Zukunft ein Individuum Gedanken projiziert und Ziele setzt (Husman & Shell, 2008; Simons et al., 2004b). Demzufolge handelt es sich um das Ausmaß, in dem selbstgesetzte Ziele in der Zukunft im individuellen Zeithorizont lokalisiert werden (Daltrey & Langer, 1984; Husman & Shell, 2008). Ziele, die innerhalb des Zeithorizonts der Person liegen, werden als näher und erreichbar wahrgenommen, während Ziele, die nicht innerhalb des Zeithorizonts liegen, als weiter entfernt und unerreichbar wahrgenommen werden. Da Individuen für erreichbare Ziele

motivierter sind, besteht eine lineare und positive Beziehung zwischen Zeithorizont und Motivation bezüglich des Erreichens von in der Zukunft liegenden Zielen (Gjesme, 1983; Husman & Lens, 1999; Husman & Shell, 2008; Simons et al., 2004b; Tucker et al., 2002). Personen mit hohen Werten auf diesem Faktor haben demnach einen ausgedehnteren Zeithorizont als die Personen, die auf dieser Komponente niedrige Werte haben.

Schnelligkeit (Speed) zählt ebenfalls zu den kognitiven Aspekten. Damit gemeint ist die subjektive Wahrnehmung des Einzelnen, wie schnell die Zeit in Relation zu den im Zeithorizont gesetzten zukünftigen Zielen vergeht (Husman & Shell, 2008). Außerdem beinhaltet dieser Faktor das individuelle Ausmaß an Organisations- und Planungsfähigkeiten basierend auf Gjesme (1983). Des Weiteren besteht eine Interaktion zwischen dem Faktor Ausdehnung und Geschwindigkeit. Für Individuen mit einem kürzeren Zeithorizont vergeht die Zeit schneller, da diese sich insbesondere auf die unmittelbare Zukunft und Kurzzeitziele fokussieren, während die Zeitwahrnehmung bei Individuen mit einem ausgedehnteren Zeithorizont aufgrund einer größeren Fokussierung auf die längerfristige Zukunft und Langzeitziele, sich langsamer vollzieht (De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999; Husman & Shell, 2008).

Ein weiterer kognitiver Aspekt ist Verbundenheit (Connectedness) und beschreibt die kognitive Verknüpfung gegenwärtigen Verhaltens mit zukünftigen Zielen. Es entspricht demnach einer Nützlichkeitswahrnehmung des gegenwärtigen Verhaltens für das Erreichen von Zielen in der Zukunft (Husman & Shell, 2008). Und ist eine Synthese einer zukunftsbezogenen Ausrichtung bzw. einer generellen Verbundenheit mit der Zukunft und einer systematischen Selektion der relevanten Handlungsschritte für das Erreichen in der Zukunft liegender Ziele (Husman & Lens, 1999; Husman & Shell, 2008). Je ausgeprägter dieser Aspekt der Zukunftsperspektive beim Individuum ist, desto nützlicher werden Handlungen zur Zielerreichung empfunden und dementsprechend wird ein höherer instrumenteller Wert diesen zugeschrieben (Husman & Lens, 1999; Husman & Shell, 2008; Simons et al., 2004a, 2004b). Die multidimensionale Future Time Perspective Scale (Husman & Shell, 2008) ist aufgrund des hohen Zusammenhangs mit bildungsspezifischen Outcome Variablen wie beispielsweise dem Notendurchschnitt in der Bildungspsychologie ein besonders relevantes Instrument (Husman & Shell, 2008; Shell & Husman, 2001).

Für Carstensen und Lang (1996) ist die Zukunftsperspektive vielmehr ein unidimensionales state-Merkmal, welches durch die individuelle Wahrnehmung der verbleibenden Lebenszeit mit deren Möglichkeiten definiert wird. Darauf aufbauend wurde die Future Time Perspective Scale konzipiert (Carstensen & Lang, 1996). Basierend auf der

sozial-kognitiven Theorie ist diese Konzeptualisierung aufgrund des engen Zusammenhangs mit dem Alter insbesondere in der Entwicklungspsychologie populär (Bandura, 2001; Cate & John, 2007; Lang & Carstensen, 2002).

Eine weitere unidimensionale Konzeptualisierung der Zukunftsperspektive, welche vor allem in der Gesundheits- und klinischen Psychologie relevant ist und auf deren Grundlage eine therapeutische Intervention entwickelt wurde, ist die Konzeptualisierung nach Zimbardo und Boyd (1999) (Kooij et al., 2018; Sword et al., 2014; Zimbardo & Boyd, 1999, 2008). In dieser Definition wird die Zeitperspektive, die sich in Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsperspektiven gliedert, als eine generelle Einstellung bezüglich Zeit und den damit verbundenen Prozessen verstanden, die des Weiteren eine sinnstiftende und strukturierende Funktion erfüllt (Zimbardo & Boyd, 1999, 2008). Je nach Art und Ausprägung der dominierenden Zeitperspektive wird gegenwärtiges Verhalten beeinflusst. Dadurch können auch die mit der Zukunftsperspektive verbundenen proaktiven Verhaltensweisen und Auswirkungen, wie beispielsweise das vermehrte Planen der Zukunft und dem damit verbundenen größeren Handlungserfolg, erklärt werden (Zimbardo & Boyd, 2008). Im Rahmen der Forschung zur Zukunftsperspektive ist die dazugehörige Subskala des Zimbardo Time Perspective Inventory das am meisten verwendete Erhebungsinstrument (Kooij et al., 2018).

Eine aktuelle Definition zur Zukunftsperspektive, die insbesondere im primären und sekundären Bildungssektor aufgrund des Zusammenhangs mit bildungsspezifischen proaktiven Verhaltensweisen populär ist (Andre et al., 2018), ist die domänenspezifische Konzeptualisierung gemäß Stouthard und Peetsma (1999). Hierbei wird die Zukunftsperspektive als Einstellung mit affektiven, kognitiven und behavioralen Aspekten bezüglich verschiedener Lebensdomänen verstanden. Der darauf gründende Time Perspective Questionnaire (TPQ) differenziert außerdem zwischen der distalen und proximalen Zukunft (Stouthard & Peetsma, 1999).

Die Konzeptualisierungen zur Zukunftsperspektive differenzieren sich demnach hinsichtlich der inkludierten kognitiven, affektiven und behavioralen Dimensionen. Bezüglich der kognitiven Aspekte der Zukunftsperspektive wird in der Literatur zwischen der Zeitorientierung, welche die dominierende zeitliche Perspektive des Individuums beschreibt, und der Extension unterschieden, worunter man die Ausdehnung des subjektiven Zeithorizonts versteht (Bluedorn, 2002; Gjesme, 1979; Kooij et al., 2018). Außerdem zählen Kontinuität und Kohärenz zu den kognitiven Dimensionen, womit die Fähigkeit zum Verknüpfen gegenwärtigen Agierens mit der Realisierung zukünftiger Ziele gemeint ist (De

Volder & Lens, 1982; Husman & Shell, 2008; Kooij et al., 2018). Des Weiteren konzentrieren sich andere Konzeptualisierungen der Zukunftsperspektive vornehmlich auf die kognitive Dimension der Dichte und Klarheit von Zielen in der Zukunft (Husman & Lens, 1999; Kooij et al., 2018; Ringle & Savickas, 1983). Zu den affektiven Dimensionen zählt beispielsweise die Affektivität bezüglich der Zukunft, damit ist eine optimistische oder pessimistische Einstellung hinsichtlich der Zukunft gemeint. Die emotionale Valenz beschreibt die persönliche Bedeutsamkeit zukünftiger Ziele und zählt ebenfalls zu den affektiven Dimensionen (De Volder & Lens, 1982; Husman & Shell, 2008; Kooij et al., 2018; Ringle & Savickas, 1983). Der behaviorale Aspekt der Zukunftsperspektive wird in den meisten bisherigen Konzeptualisierungen nur unzureichend berücksichtigt, obwohl dieser Aspekt nicht trivial ist und bei einer umfassenden Untersuchung der Zukunftsperspektive miteinbezogen werden muss (Andre et al., 2018; Stouthard & Peetsma, 1999).

In dieser Arbeit wird die Zukunftsperspektive als menschliche Fähigkeit der Antizipation und einer damit verbundenen Determination gegenwärtigen Verhaltens verstanden. Sie schließt außerdem individuelle Einstellungen und Orientierungen bezüglich der Zukunft ein (Andre et al., 2018; Kooij et al., 2018). Demnach wird die Zukunftsperspektive als ein temporales, domänenspezifisches, multidimensionales Konstrukt mit affektiv-emotionalen, kognitiven und behavioralen Komponenten verstanden. Dadurch wird eine tiefgehende Auseinandersetzung mit der Zukunftsperspektive ermöglicht, die für das Verständnis im Bildungskontext am geeignetsten erscheint (Andre et al., 2018; Stouthard & Peetsma, 1999).

1.2. Antezedenzen der Zukunftsperspektive

Nachdem die verschiedenen Definitionen einer Zukunftsperspektive erläutert wurden, soll im nächsten Abschnitt das nomologische Netzwerk näher beleuchtet werden.

1.2.1. Demografische Antezedenzen

Die Literatur zu geschlechtsbedingten interpersonellen Unterschieden der Zukunftsperspektive ist inkonsistent. Während vereinzelte Studien eine stärkere Zukunftsperspektive Frauen und Mädchen attestieren (Brenlla et al., 2016; Ferrari et al., 2010; Germano & Brenlla, 2020; Gjesme, 1979; Kerpelman & Mosher, 2004), sprechen andere Studien Männern eine ausgeprägtere Zukunftsperspektive zu, insbesondere hinsichtlich der zeitlichen Ausdehnung des subjektiven Zukunftshorizonts (Green & DeBacker, 2004; Padawer et al., 2007), allerdings mit einer geringeren Anzahl an zukünftigen Zielen (Green & DeBacker, 2004). Eine aktuelle Metaanalyse detektierte einen kleinen geschlechtsbedingten Effekt und implizierte, dass Frauen eine ausgeprägtere Zukunftsperspektive haben (Kooij et

al., 2018). Hinsichtlich des Inhalts zukünftiger Ziele scheinen Männer mehr karrierebezogene Ziele zu verfolgen, während die Zielinhalte bei Frauen diverserer Natur sind (Kooij et al., 2018). Eine weitere Metaanalyse demonstrierte, dass bei Männern eine starke Zukunftsperspektive vor allem zu bildungs- und arbeitsspezifischer Motivation führt, während Frauen mit einer ausgeprägten Zukunftsperspektive sich vor allem auf gesundheitspezifische Themen konzentrieren (Andre et al., 2018). Dieses Ergebnis entspricht den stereotypischen gesellschaftlichen Anforderungen an Männer und Frauen und repräsentiert das traditionelle Rollenbild (Andre et al., 2018).

Im Kontext Alter wurde im Einklang mit der sozio-emotionalen Selektivitätstheorie gezeigt, dass die Wahrnehmung der verbleibenden Möglichkeiten ab Erreichen des mittleren Erwachsenenalters abnimmt aufgrund der Wahrnehmung einer verringerten verbleibenden Lebenszeit (Allemand et al., 2021; Cate & John, 2007; Kooij et al., 2018; Lang & Carstensen, 2002; Nurmi, 1991; Padawer et al., 2007). Außerdem ändert sich der Zielinhalt mit zunehmendem Alter und es wird sich vermehrt um den Erhalt emotional bedeutsamer Beziehungen bemüht, während das in frühen Entwicklungsstadien dominierende Motiv der Informationssuche und -exploration abnimmt (Lang & Carstensen, 2002). Allerdings ist hierbei hinzuzufügen, dass unabhängig vom Alter Naturkatastrophen oder lebensbedrohliche Erkrankungen eine Reduktion der wahrgenommenen Möglichkeiten nach sich ziehen und ein Streben nach emotional wertvollen Zielen zur Folge haben (Carstensen & Fredrickson, 1998; Fung & Carstensen, 2006; Lang & Carstensen, 2002). Des Weiteren war eine Konzentration auf verbleibende Möglichkeiten bei jungen Erwachsenen höher ausgeprägt als im frühen mittleren Erwachsenenalter. Invers verhielt es sich bezüglich des Fokus auf Limitationen. So wird sich im späten mittleren Erwachsenenalter, explizit zwischen 50 und 60 Jahren, vermehrt auf Limitationen der Zukunft konzentriert (Cate & John, 2007; Strough et al., 2016). Im Einklang mit der sozio-emotionalen Selektivitätstheorie konnte eine aktuelle Metaanalyse zeigen, dass bei zunehmendem Alter eine Zukunftsperspektive geringere motivierende Wirkung auf arbeitsspezifische Einstellungen und Verhaltensweisen hat (Andre et al., 2018). Es wird vermutet, dass sich die Zukunftsperspektive in Folge zunehmender kognitiver Kapazitäten mit dem Stadium der konkret-operationalen Intelligenz beginnt zu entwickeln und ihren Höhepunkt im frühen Erwachsenenalter findet (Erikson, 1968; McInerney, 2004; Piaget, 1954). Im Einklang mit der Annahme einer progressiven Entwicklung der Zukunftsperspektive beginnend in der Kindheit konnte empirisch gezeigt werden, dass die Zukunftsperspektive bei den 15- bis 18-Jährigen stärker ausgeprägt ist als bei den 11- bis 14-Jährigen (Ferrari et al., 2010). Eine andere empirische Arbeit kam allerdings zu einem

widersprüchlichen Ergebnis (Peetsma et al., 2005). In dieser hatten 12- bis 13-jährige Schüler*innen eine ausgeprägtere Zukunftsperspektive bezüglich der Domäne Schule und Karriere als die 14- bis 15-jährigen Schüler*innen (Peetsma et al., 2005). In einer anderen empirischen Arbeit waren Studierende älter als 25 Jahre im Vergleich zu den jüngeren Kommiliton*innen zukunftsorientierter, investierten mehr Zeit ins Studium und zeigten höhere akademische Orientierung, höheren akademischen Einsatz und nutzten Lernstrategien, die sich durch eine tiefgehende Lernherangehensweise auszeichneten (Horstmanshof & Zimitat, 2007). Diese inkonsistente Beweislage könnte auf die unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Zukunftsperspektive zurückzuführen sein.

Padawer und Kolleg*innen (2007) fanden in ihrer Studie mit Probanden*innen im Alter von 24 bis 76 Jahren einen Interaktionseffekt zwischen Geschlecht, Bildungsgrad und Alter. Eine ausgedehnte Zukunftsperspektive wurde vor allem bei älteren und gleichzeitig gebildeteren Männern detektiert. Außerdem war der Zusammenhang zwischen Bildung und der Zukunftsperspektive stärker für jüngere Männer als für ältere Männer (Padawer et al., 2007). Allerdings wurde in dieser Studie nur die Ausdehnungskomponente der Zukunftsperspektive erhoben, also die Länge des subjektiven Zeithorizonts, und kann somit nicht auf das gesamte Konstrukt generalisiert werden. Nichtsdestotrotz zeigt es eine Wechselwirkung soziodemografischer Variablen, welche zu den in der Literatur berichteten Unterschieden der Zukunftsperspektive führen könnten. Basierend auf der sozial-kognitiven Lerntheorie ist ein höherer Bildungsgrad und sozioökonomischer Status mit einer ausgeprägteren Zukunftsperspektive assoziiert (Ferrari et al., 2010; Kerpelman & Mosher, 2004; Nurmi, 1991; Padawer et al., 2007; Seginer, 2009; Trommsdorff & Lamm, 1975). Ein Erklärungsansatz hierfür ist, dass Eltern ihren Kindern normative Standards zu Werten, Interessen und Zielen setzen und dadurch bei der Entwicklung von Selbstwirksamkeit sowie dem Planen der Zukunft mitwirken (Diaconu-Gherasim et al., 2017).

Im Einklang hiermit konnte eine weitere Studie den elterlichen Einfluss auf die Zukunftsperspektive ihrer Kinder empirisch demonstrieren (Andre et al., 2019). Die Longitudinalstudie mit Jugendlichen aus den Niederlanden, Serbien und Kroatien untersuchte im Rahmen von drei Messzeitpunkten den Zusammenhang ihres Regulationsfokus, der Zukunftsperspektive bezüglich Schule und Karriere, der schulischen Lerninvestition sowie der Karriereplanung und setzte diese in Relation zum elterlichen sozioökonomischen Status und dem wahrgenommenen elterlichen Regulationsfokus (Andre et al., 2019). Der Regulationsfokus spielt im Rahmen der Zieltheorien eine wichtige Rolle. Es wird hierbei zwischen dem Promotionsfokus und dem Präventionsfokus differenziert (Shah & Higgins,

1997). Der Promotionsfokus ist mit dem Streben nach positiven Ereignissen geprägt. Die Motivation dabei basiert auf dem Bedürfnis nach Pflege, Leistung und Fortschritt und entwickelt sich durch das elterliche Erziehungsverhalten, welches die Befriedigung dieser Bedürfnisse in den Vordergrund stellte (Andre et al., 2019). Schwierigkeiten führen bei diesem Regulationsfokus nicht zur Resignation, sondern zu Leistungssteigerungen. Im Unterschied dazu versteht man unter dem Präventionsfokus eine Vermeidung von negativen Ereignissen mit Konzentration auf eine Befriedigung von Sicherheit und Schutz, ebenfalls resultierend aus dem elterlichen Erziehungsverhalten (Andre et al., 2019). Es wurde länderübergreifend eine positive Verknüpfung der schulischen und beruflichen Zukunftsperspektive mit dem Promotionsfokus demonstriert und verhielt sich vice versa mit dem Präventionsfokus (Andre et al., 2019). Zudem stand der Promotionsfokus nur bei den niederländischen und serbischen Jugendlichen mit dem Promotionsfokus der Eltern in Zusammenhang, was möglicherweise auf das gesellschaftlich bedingte, unterschiedlich postulierte ideale Erziehungsverhalten zurückzuführen ist. Des Weiteren wurde in allen Ländern der positive Zusammenhang der schulischen und beruflichen Zukunftsperspektive mit den vorteilhaften schulischen Auswirkungen assoziiert. Eine weitere wichtige Erkenntnis war, dass der wahrgenommene elterliche Regulationsfokus mit der Zukunftsperspektive der Jugendlichen verknüpft war, wobei der Zusammenhang durch den Regulationsfokus der Jugendlichen vermittelt wurde. Weiterhin wurde gezeigt, dass Jugendliche aus Ländern, in denen größere Unsicherheit herrscht, eine stärkere Zukunftsperspektive und einen stärkeren Regulationsfokus entwickelten (Andre et al., 2019). Außerdem konnte bereits gezeigt werden, dass elterliche Unterstützung und entgegengebrachte Akzeptanz zu einer stärkeren und optimistischeren Zukunftsperspektive bei Kindern und Jugendlichen führt (Diaconu-Gherasim et al., 2017; Lindstrom Johnson et al., 2016). Im Gegensatz dazu verhindert elterliche Kontrolle das Interesse von Kindern und Jugendlichen an ihrer bildungsbezogenen Zukunft und untergräbt eine optimistische Sicht auf die Zukunft (Diaconu-Gherasim et al., 2017; Seginer, 2009). Insbesondere scheint sich mütterliche Akzeptanz zuträglich und väterliche Kontrolle abträglich auf die Kultivierung der Zukunftsperspektive auszuwirken (Diaconu-Gherasim et al., 2017).

Die Ergebnisse einer aktuellen Metaanalyse implizieren, dass die Auswirkungen einer Zukunftsperspektive im Bildungskontext, anders als im gesundheitlichen und arbeitsspezifischen Kontext, weniger von kulturellen Aspekten moderiert werden (Andre et al., 2018). Ein Verantwortungsgefühl bezüglich des Erreichens von bildungsspezifischen Zielen scheint sowohl in individualistischen als auch in kollektivistischen Kulturen präsent zu

sein. Zwar wird von Personen in individualistischen Kulturen eine größere Eigenverantwortung beim Erreichen von Zielen zuteil, allerdings hat Bildung, Fleiß und Selbstoptimierung einen höheren Stellenwert in kollektivistischen Ländern (Andre et al., 2018). Des Weiteren scheinen Ländern, die eine langfristige zeitliche Ausrichtung priorisieren und zukünftige Ergebnisse eine Adaption vorteilhafter Verhaltensweisen in der Gegenwart erfordern, die Auswirkungen im Bildungskontext zu maximieren (Andre et al., 2018). Außerdem wurde in Ungewissheit vermeidenden Kulturen der Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und ihren Auswirkungen im Bildungskontext verstärkt. Ein Erklärungsansatz hierfür ist, dass in Ländern mit unsicherer wirtschaftlicher oder politischer Lage Individuen zumindest im Bildungskontext ein Gefühl der Kontrollierbarkeit erfahren. In diesen Kulturen werden Leistungen im Bildungskontext zudem als Chance wahrgenommen, um in der Zukunft einen besseren ökonomischen Status zu erlangen (Andre et al., 2018). Eren (2017) konnte allerdings kulturelle Unterschiede hinsichtlich der Faktorenstruktur der Zukunftsperspektive demonstrieren. Die vier Faktorenstruktur der Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008) konnte mit türkischen Studierenden nicht validiert werden (Eren, 2017).

1.2.2. Wirksamkeitsüberzeugungen

Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstbewusstsein und Kontrollüberzeugungen konnten als weitere Antezedenzien der Zukunftsperspektive ausgemacht werden (Kooij et al., 2018). Unter der Selbstwirksamkeitserwartung werden subjektive Überzeugungen verstanden, Anforderungen aufgrund eigener Kompetenzen zu meistern und dementsprechend selbstgesetzte Ziele zu erreichen. Es handelt sich demnach um den Glauben in die eigenen Fähigkeiten (Bandura, 1997, 2006). Gemäß der Zielsetzungstheorie setzen Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung höhere Ziele und sind verbundener mit diesen. Außerdem finden sie bessere Problemlösestrategien und reagieren positiver auf negatives Feedback (Latham & Locke, 2013). Amotivation resultiert aus der Wahrnehmung von Hilfslosigkeit oder mangelnder Selbstwirksamkeit, Inkompetenz oder einer geringen Wertschätzung der Aktivität (Deci & Ryan, 2000). Im Einklang hiermit belegen im pädagogischen Kontext Studien den wechselseitigen Zusammenhang von Selbstwirksamkeit und Schulnoten (Barrows et al., 2013; Luszczynska et al., 2005; Richardson et al., 2012). Die menschliche Planungsfähigkeit ermöglicht es, Individuen ihr Leben zu strukturieren und zu kontrollieren (Prenda & Lachman, 2001). Personen mit einer ausgeprägten Zukunftsperspektive sind demnach aufgrund ihres höheren Planungsverhalten vorbereiteter auf zukünftige Aufgaben (Azizli et al., 2015; Gollwitzer & Bargh, 1996). Empirisch konnte bereits gezeigt werden,

dass Individuen mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung zukunftsorientierter waren und eine ausgeprägte Zukunftsperspektive hatten (Luszczynska et al., 2005; Zebardast et al., 2011). Ein eng verwandtes Konstrukt zur Selbstwirksamkeit sind Kontrollüberzeugungen, die sich in internale und externale Attributionen gliedern. Damit versteht man die individuelle Wahrnehmung der Verursachung und Kontrollierbarkeit von Situationen. Bei der internalen Kontrollüberzeugung wird angenommen, aus eigener Kraft Einfluss auf Situationen auszuüben und somit Erfolg bzw. Misserfolg selbst kontrollieren zu können (Kovaleva et al., 2014; Rotter, 1966, 1975). Bei der motivationsabträglichen externalen Kontrollüberzeugung besteht die Annahme, Situationen und damit auch Erfolg bzw. Misserfolg seien external bestimmt, wie beispielsweise vom Schicksal (Kovaleva et al., 2014; Rotter, 1966, 1975). Der Unterschied zur Selbstwirksamkeit besteht also darin, dass Kontrollüberzeugungen die (Un)Möglichkeit einer Kontrollierbarkeit des Umfelds beschreiben, während Selbstwirksamkeit durch das Ausmaß des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten charakterisiert ist (Johnson et al., 2015).

1.2.3. Persönlichkeit

Des Weiteren konnten bestimmte Persönlichkeitseigenschaften als Antezedenzien der Zukunftsperspektive bereits ausgemacht werden. In Bezug auf das Big-5 Modell der Persönlichkeit ist die Zukunftsperspektive am stärksten mit Gewissenhaftigkeit positiv assoziiert, gefolgt von Verträglichkeit und Offenheit für neue Erfahrungen (Kooij et al., 2018). Extraversion hat gemäß einer Metaanalyse ebenfalls einen schwach positiven Effekt auf die Zukunftsperspektive. Allerdings ist hierfür die Studienlage inkonsistent (Kooij et al., 2018). Außerdem sind positive Affektivität, Hoffnung und Optimismus mit einer ausgeprägteren Zukunftsperspektive verknüpft (Demirel et al., 2020; Diaconu-Gherasim et al., 2023b; Dwivedi & Rastogi, 2016; Kooij et al., 2018).

1.3. Die Zukunftsperspektive als motivationales Konstrukt

Nachdem nun einige Antezedenzien der Zukunftsperspektive dargelegt wurden, beschäftigt sich der nächste Abschnitt mit den unterliegenden motivationalen Mechanismen der Zukunftsperspektive, die zu den positiven Auswirkungen führen. Dafür ist es notwendig, die Zukunftsperspektive im Zusammenhang verschiedener Motivationstheorien zu betrachten.

1.3.1. Zielsetzungstheorie

Die *Zielsetzungstheorie* postuliert, dass Motivation, Leistung und Engagement durch das Setzen spezifischer und herausfordernder Ziele positiv beeinflusst wird (Locke & Latham, 1990, 2002). Bei dieser theoretischen Betrachtungsweise wirkt eine Zukunftsperspektive auf

die Zielsetzung dahingehend, dass vor allem distalen Zielen ein hoher Wert zugeschrieben wird und somit motivational wirkt (De Volder & Lens, 1982; Husman & Shell, 2008; Lens et al., 2012). Um langfristige Ziele zu setzen, benötigt es die kognitive Repräsentation und Antizipation der Zukunft. Individuen mit einer ausgeprägten Zukunftsperspektive können ihre Zukunft mit deren Zielen besser visualisieren als Personen mit einer schwachen Zukunftsperspektive (Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012). Die verbesserte kognitive Repräsentation hat somit auch Auswirkungen auf eine spezifischere Zielsetzung (Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b). Die Spezifität von Zielen beeinflusst laut der Zielsetzungstheorie die Leistung, wodurch die auf der Zukunftsperspektive basierende Leistungssteigerung erklärt werden kann (Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b). Des Weiteren sind Ziele, die in der fernerer Zukunft liegen, herausfordernder als proximale Ziele. Denn zu deren Realisierung sind mehr Problemlösungsstrategien, Selbstregulationsstrategien, handlungsleitende Unterziele und eine höhere Anstrengungsbereitschaft notwendig (Gjesme, 1983; Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012). Personen mit einer ausgeprägten Zukunftsperspektive fühlen sich durch die Valenz Komponente des Konstrukts mit ihren Zielen in der Zukunft verbundener (De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999; Husman & Shell, 2008; Lens et al., 2012). Dies wirkt sich positiv auf die Persistenz bei der Zielrealisierung aus und damit auch auf die Leistung (Husman & Shell, 2008; Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b).

1.3.2. Erwartungs-mal-Wert Theorie

Eine weitere theoretische Grundlage für das Verständnis der Zukunftsperspektive als motivationale Variable ist die *Erwartungs-mal-Wert Theorie* (Eccles, 1984; Feather, 1992; Wigfield & Eccles, 2000) und die *Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie* (Vroom, 1964). Diese versuchen individuelle Leistungsmotivation mithilfe von persönlichen Erwartungshaltungen und Valenzzuschreibung zu kalkulieren. Erwartungen beziehen sich dabei auf implizite Theorien und Selbstwirksamkeit. Die Wertkomponente involviert persönliches Interesse und Zielorientierung (Spiel et al., 2018). Im Rahmen der Valenz-Instrumentalitäts-Erwartungs-Theorie wird postuliert, dass die Motivation für das Nachgehen einer instrumentellen Tätigkeit, wie beispielsweise das Lernen mit dem Ziel gute Noten zu erreichen, das Resultat der multiplikativen Funktion der Zuschreibung von Zielvalenz und dem wahrgenommenen instrumentellen Wert des Verhaltens ist (Feather, 1982; Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b). Anders formuliert sind Studierende motiviert zu lernen, wenn sie Lernen mit guten Noten verknüpfen und guten Noten eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird (Lens et al., 2012). Die Instrumentalitätswahrnehmung einer Aufgabe hängt von individuellen Langzeitzielen, Eigenschaften der Aufgabe und dem

Ausmaß der Zukunftsperspektive einer Person ab (Husman & Lens, 1999; Simons et al. 2004a, 2004b). Personen mit einem ausgedehnten Zukunftshorizont verfügen über längere Zeitintervalle, in denen sie motivationale (Unter-)Ziele, Pläne, Zwischenschritte und Projekte einordnen können. Dieser Personenkreis hat eine ausgeprägte Antizipationsfähigkeit der Zukunft. Dadurch steigt außerdem die Valenz antizipierter Ziele der Zukunft (Husman & Lens, 1999; Lens, 1986; Nuttin & Lens, 1985; Simons et al., 2004b). Infolgedessen erhalten Handlungen, die mit der Zielerreichung verknüpft sind, einen höheren Nutzwert und werden als instrumenteller wahrgenommen (Husman & Lens, 1999; Simons et al. 2004a, 2004b; Wigfield & Eccles, 2000). Damit wirkt sich die Ausdehnungskomponente der Zukunftsperspektive auf das Produkt von Valenz und Instrumentalitätswahrnehmung aus (Creten et al., 2001; Husman & Lens, 1999; Simons et al., 2004b). Personen mit hohen Werten auf der kognitiven Komponente der Zukunftsperspektive sind von der Effektivität gegenwärtiger Bemühungen für das Erreichen zukünftiger Erfolge überzeugt. Infolgedessen steigern sie ihre Erwartungen und Lerninvestitionen. Individuen mit hoher Ausprägung auf der affektiven Komponente legen einen höheren Wert auf zukünftige akademische Leistungen und dementsprechend auf die gegenwärtige Lerninvestition. Die Synthese beider Komponenten mündet in einer Motivationszunahme (Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b). Die Valenzkomponente bzw. der dynamische Aspekt der Zukunftsperspektive, bezieht sich auf die Fähigkeit, langfristigen Zielen einen hohen Wert beizumessen (De Volder & Lens 1982; Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b). Obwohl der erwartete Wert eines zukünftigen Ziels abnimmt je weiter es in der Zukunft liegt, ist dieser Rückgang bei Personen mit einer ausgedehnten Zukunftsperspektive weniger stark (Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b). Dies liegt daran, dass ein bestimmter zeitlicher Abstand in die ferne Zukunft für Menschen mit einem ausgedehnten Zukunftshorizont psychologisch kürzer ist. Dadurch messen sie den erwarteten zukünftigen Zielen einen höheren Stellenwert bei (Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012). Dieser Effekt gilt jedoch nur für zukünftige Ziele, die in mittlerer Entfernung liegen, aber nicht für solche, die in sehr naher (z.B. einer Woche) oder sehr weiter Zukunft (z.B. in zehn bis zwanzig Jahren) liegen (Husman & Lens, 1999; Simons et al., 2004b). Aufgrund ihrer stärkeren Wertschätzung mittelfristiger zukünftiger Ziele empfinden Personen mit einer ausgedehnten Zukunftsperspektive die aktuelle Aufgabe als wertvoller (Husman & Lens, 1999; Simons et al., 2004b). Allerdings konnte bereits demonstriert werden, dass die Wahrnehmung von Instrumentalität und Nützlichkeit nicht ausreicht, um motivierend zu wirken, weswegen auch Faktoren wie intrinsische Motivation und die Zielorientierung einer

Person mitbedacht werden müssen (Creten et al., 2001; De Bilde et al., 2011; Husman & Lens, 1999; Simons et al. 2004a, 2004b).

1.3.3. Theorie der Leistungsmotivation

Eine weitere fundamentale Theorie für das Verständnis der Zukunftsperspektive als motivationale Variable ist die *Theorie der Leistungsmotivation*, die ebenfalls zu den Erwartung-mal-Wert Konzepten gehört. In dieser Konzeptualisierung resultiert die Stärke der Leistungsmotivation aus dem individuellen Erfolgs- bzw. Misserfolgsvermeidungsmotiv, der Erwartung für Erfolg bzw. Misserfolg, der Schwierigkeitswahrnehmung der Aufgabe und aus dem persönlichen Anreizwert von Erfolg (Atkinson & Feather, 1966; Husman & Lens, 1999). Der Einfluss von distalen Zielen und der Instrumentalitätsaspekt wird erst in der darauf aufbauenden Konzeptualisierung von Raynor (1969) berücksichtigt. Als „Zukunftsorientierung“ versteht er die Art und das Ausmaß der individuellen kognitiven Fähigkeit, eine gegenwärtige Handlung mit einem zukünftigen Ziel zu verbinden. Dies entspricht demnach der bereits angesprochenen Instrumentalitätswahrnehmung und resultiert aus der Multiplikation aller subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeiten bzw. setzt sich aus den Erwartungen des instrumentellen Werts gegenwärtigen Handlungserfolgs für den zukünftigen Handlungserfolg zusammen (Raynor, 1969). In dieser Konzeptualisierung der Leistungsmotivation wird zwischen einstufigen und zukunftsbezogenen, kontingenten und nicht-kontingenten Handlungspfaden unterschieden. Bei Handlungen mit kontingentem Pfad ist der vorherige Handlungserfolg Voraussetzung für den zukünftigen Handlungserfolg. Dadurch wird gegenwärtigem Erfolg ein instrumenteller Wert für zukünftigen Erfolg beigemessen. Dies mündet in einer Zunahme der Leistungsmotivation. Bei dem nicht kontingenten Pfad ist Erfolg keine Bedingung für zukünftigen Erfolg und hat dadurch keine motivierenden Auswirkungen (Husman & Lens, 1999; Raynor, 1969; Raynor & Rubin, 1971). Ein hohes Ausmaß an Zukunftsorientierung entspricht einem kontingenten Pfad mit vielen Handlungsschritten. Je länger ein Kontingentpfad ist, desto stärker ist die resultierende Gesamtleistungsmotivation in der ersten Aufgabe dieses Kontingentpfades. Auf einem kontingenten Weg ist der Einzelne motiviert bei einer Aufgabe erfolgreich zu sein, nicht nur, weil dies eine intrinsische Befriedigung (Stolz auf das Erreichte) bereitet, sondern auch, weil es die Möglichkeit schafft nach weiteren Erfolgen zu streben und dadurch die Möglichkeit wieder stolz auf das Erreichte zu sein. Dadurch verstärkt die Zukunftsorientierung intrinsische und instrumentelle Leistungsmotivation (Husman & Lens, 1999; Raynor, 1969; Raynor & Rubin, 1971). Ausgehend von seiner mathematischen Gleichung zur Leistungsmotivation ist die Stärke der Leistungsmotivation abhängig von der Motivstärke, der Instrumentalität und

der Anzahl an Schritten im kontingenten Handlungspfad. Eine weitere Schlussfolgerung aus diesem Modell ist, dass ein ausgeprägtes Erfolgsmotiv kombiniert mit einer hohen Zukunftsorientierung im Vergleich zu einem ausgeprägten Erfolgsmotiv mit einer niedrigen Zukunftsorientierung zu einer höheren Motivation und Leistung führt. Anders verhält es sich bei einem hohen Misserfolgsmotiv gepaart mit hoher Zukunftsorientierung. Hierbei sind vermeidende Tendenzen hinsichtlich der Motivation zu beobachten, welche mit einer geringeren Leistung einhergehen (Raynor & Rubin, 1971).

1.3.4. Selbstbestimmungstheorie

Die Bedeutsamkeit des Zielinhalts für zielführendes Handeln betont auch die *Selbstbestimmungstheorie*, welche Motivation mit den menschlichen Grundbedürfnissen, Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit verbindet (Deci & Ryan, 1985, 2000; Deci et al., 1991; Schmuck et al., 2000). Die SDT (= Selbstbestimmungstheorie) untersucht demnach das Ausmaß der Selbstbestimmung und unterscheidet zwischen motivationsförderlichen und selbstverwirklichungszuträglichen intrinsischen Zielinhalten sowie motivationsabträglichen extrinsischen Zielinhalten. Während bei ersterem das Ziel der Handlung inne liegt und zur internalen Bedürfnisbefriedigung beiträgt, ist das Ziel bei extrinsischen Zielinhalten außerhalb der Handlung lokalisiert und somit external reguliert (Deci & Ryan, 1985, 2000). Unter dieser Betrachtungsweise steigert eine Zukunftsperspektive intrinsische Motivation, da solche Studierende den langfristigen Wert akademischen Erfolgs für ihre persönliche Entwicklung erkennen und dadurch gewillter sind Zeit für die Zielerreichung zu investieren (Husman & Lens, 1999; Lens et al., 2012; Simons et al., 2004b).

Simons und Kolleg*innen (2004a) untersuchten auf Basis der SDT, ob die Instrumentalitätswahrnehmung, also die Wahrnehmung der Nützlichkeit gegenwärtigen Verhaltens in Bezug auf Zukunftsziele, sowie kontextuelle Faktoren das Lernengagement qualitativ beeinflussen. Qualitative Unterschiede des Lernengagements wurden mit dem Ausmaß an tiefgehendem Lernen, intrinsischer Motivation und Aufgabenorientierung gemessen. Außerdem untersuchten sie den Effekt von intrinsischen (z.B. Persönlichkeitsentwicklung) oder extrinsischen Inhalten (z.B. Status) distaler Ziele auf tiefgehendes Lernen, Leistung und Persistenz in einem akademischen und sportlichen Kontext. Der Grund für ihre Untersuchungen basierte unter anderem auf einem früheren Forschungsergebnis, welches zeigen konnte, dass die Wahrnehmung der Nützlichkeit (Instrumentalität) einer Aufgabe Motivation und Leistungen bei Schüler*innen verbesserte, wenn Schüler*innen eine positive Sicht auf ihre Zukunft hatten, während der gegenteilige

Effekt bei einer pessimistischen Einstellung gegenüber der Zukunft eintrat (Simons et al., 2004a; Van Calster et al., 1987). Sie konnten zeigen, dass im Vergleich zu extrinsischen Zielen in der Zukunft ein zukünftiges intrinsisches Ziel mit einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft sowie einer autonomeren Aufgabenregulierung einherging und zu mehr konzeptuellen Lernen verhalf (Simons et al., 2004a). Zudem kontribuierte ein intrinsisches Ziel in der Zukunft zu einer verbesserten Performance und Ausdauer, sowohl in einem akademischen als auch in einem sportlichen Kontext. Dieser positive Effekt eines intrinsischen Zielinhalts zeigte sich auch langfristig bezüglich ähnlicher Aktivitäten aufgrund einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit dem Lernmaterial. Somit konnten sie beweisen, dass der Inhalt von zukünftigen Zielen von Bedeutung ist (Simons et al., 2004a). Des Weiteren untersuchten sie die Hypothese der SDT, dass das Ausmaß an wahrgenommener Instrumentalität von kontextuellen Faktoren abhängt und in welchem Ausmaß Proband*innen ihr Verhalten durch äußere Kräfte (externale Regulation) bzw. durch innere Motive (internale Regulation) wahrnehmen. Sie demonstrierten, dass ein autonomieförderlicher Kontext im Vergleich zu einem kontrollierenden Kontext mit ähnlichen positiven Effekten auf Lernen und Leistung einhergeht wie ein intrinsischer Zielinhalt. Sie erklären das Zustandekommen dieses Effekts mit den Vorzügen einer internalen Kausalattribution. Ein autonomiefördernder Kontext und ein intrinsischer zukünftiger Zielinhalt wirken zusammen synergetisch auf tiefgehendes Lernen, auf autonome Motivation und Lernperformance. Allerdings traf dies nicht auf die Lernpersistenz zu. Nach deren Schlussfolgerung daraus ist die Wahrscheinlichkeit für bessere Leistung am höchsten, wenn erklärt wird, dass ihr Verhalten wichtige zukünftige intrinsische Vorteile mit sich bringt und wenn diese Botschaft auf eine autonomiefördernde Weise vermittelt wird (Simons et al., 2004a). Sie entwickelten eine Kategorisierung von verschiedenen Arten der Instrumentalität und zeigten, dass Proband*innen stärker aufgabenorientiert waren, wenn sie die Aufgabe als sehr nützlich für ihren späteren Beruf einschätzten (hohe Instrumentalität) und wenn gleichzeitig ein autonomiefördernder Kontext geboten wurde (internale Regulation). Personen waren stärker ego-orientiert, es stand also im Mittelpunkt andere übertreffen zu wollen, wenn sie die Aufgabe für ihre Zukunft als weniger nützlich (niedrige Instrumentalität) erachteten und gleichzeitig ein kontrollierender Kontext (externale Regulation) geboten wurde. Bezüglich Leistung und Motivation wurde ähnliches beobachtet. Eine hohe Instrumentalitätswahrnehmung gepaart mit internaler Regulierung wirkte sich positiv auf Leistung und intrinsische Motivation aus, während eine niedrige Instrumentalitätswahrnehmung kombiniert mit externaler Regulierung sich negativ auswirkte

(Simons et al., 2004a). Eine niedrige Instrumentalitätswahrnehmung gepaart mit internaler Regulation bewegte sich bezüglich der verschiedenen Resultate im Mittelfeld (Simons et al., 2004a). Des Weiteren argumentieren sie, dass in der Praxis die Bedeutung einer Aufgabe oder Tätigkeit meist nicht mit einem konkreten Zielinhalt in Verbindung gebracht wird, sondern von Lehrenden meist nur vage Formulierungen bezüglich der Instrumentalität getroffen werden wie z.B. „das auswendig Können der mathematischen Mitternachtsformel ist für deine Zukunft wichtig“. Deswegen verglichen sie die Auswirkungen eines intrinsischen Zukunftsbezugs mit denen eines extrinsischen Zukunftsbezugs, eines vagen Zukunftsbezugs und einer Bedingung ohne Zukunftsbezug (Simons et al., 2004a). Die Ergebnisse sind im Einklang mit der SDT. Ein intrinsischer Zukunftszielbezug beeinflusste die Anstrengungsbereitschaft, Dauer und Leistung positiv, während ein extrinsischer Zukunftszielbezug noch schlechtere Auswirkungen auf die genannten Variablen zeigte als die Bedingung ohne oder mit einem vagen Zukunftsbezug (Simons et al., 2004a). Mithilfe der SDT werden diese Ergebnisse damit begründet, dass zukünftige extrinsische Ziele eine nach außen gerichtete, von der Aufgabe ablenkende Orientierung fördern, wodurch ein Einlassen auf die Aktivität verhindert werden würde. Dies wirkt sich wiederum negativ auf Leistung und Engagement ähnlicher Aktivitäten zu späteren Zeitpunkten aus (Kasser, 2002; Simons et al., 2004a; Williams et al., 2000). Diese Ergebnisse sind konträr zu den postulierten, ausschließlich positiven Auswirkungen einer erhöhten Instrumentalitätswahrnehmung basierend auf der Darbietung eines zukünftigen Ziels, unabhängig davon ob extrinsischer oder intrinsischer Natur (Lens, 1986; Lens et al., 2001; Wigfield & Eccles, 2000).

In einer weiteren Studie wurde die Zukunftsperspektive mit der SDT in Zusammenhang gebracht. Dabei wurden die mit der Zukunftsperspektive assoziierten Selbstregulierungsstrategien untersucht (De Bilde et al., 2011). Die Ergebnisse zeigten, dass eine Zukunftsperspektive im Vergleich zu einer hedonistischen oder fatalistischen Gegenwartsperspektive mit adaptiven Selbstregulierungsstrategien und positiven Lernoutcomes verbunden war. Das höhere Ausmaß an Zielstrebigkeit von Schüler*innen mit einer starken Zukunftsperspektive resultierte aus einer positiveren Einstellung zur Schule und einer höheren Beharrlichkeit bei Konfrontationen mit Schwierigkeiten. Weiterhin war die Zukunftsperspektive bei Schüler*innen mit einer höheren Aufgabenorientierung assoziiert und ging mit besseren Organisationsfähigkeiten wie Zeitmanagement einher. Auch war die kognitive Informationsverarbeitung von Schüler*innen mit einer starken Zukunftsperspektive tiefergehend, da sie sich verstärkt auf Relevantes konzentrierten (De Bilde et al., 2011). Die Ergebnisse implizieren, dass zukunftsorientierte Schüler*innen aufgrund der höheren

Nützlichkeitswahrnehmung des Lernstoffs und einem Erkennen des Zusammenhangs von aktuellem Lernen und dem Erreichen zukünftiger Ziele häufiger tiefergehende Informationsverarbeitungsstrategien verwenden. Zudem waren affektive Auswirkungen einer Zukunftsperspektive zu beobachten (De Bilde et al., 2011). Schüler*innen mit einer ausgeprägten Zukunftsperspektive empfanden Lernen als persönlich bedeutungsvoll, weswegen eine Zukunftsperspektive positiv mit einer identifizierten Regulierung in Zusammenhang stand. Allerdings konnte eine Zukunftsperspektive auch mit introjizierter Regulierung in Verbindung gebracht werden, also einer Regulierung mithilfe von Schuld- und Schamgefühlen (De Bilde et al., 2011). Dieser Zusammenhang wird damit erklärt, dass eine besonders reflektierte Antizipation möglicher zukünftiger Konsequenzen, kombiniert mit einer hohen Bedeutsamkeit der Zielerreichung, zu innerem Druck führen kann. Außerdem moderierte eine introjizierte Regulierung den Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und der Verwendung metakognitiver Strategien. Zukunftsorientierte Schüler*innen mit introjizierter Selbstregulierung verwendeten weniger häufig metakognitive Strategien, da sie durch den selbstaufgelegten Druck sich leichter ablenken ließen, eine negativere Einstellung hinsichtlich ihrer Schulbildung hatten und Zeit weniger effektiv nutzten. Es konnte kein Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und externaler Regulierung, einer Form der extrinsischen Motivation, detektiert werden. Des Weiteren war eine Zukunftsperspektive nicht mit intrinsischer Motivation assoziiert (De Bilde et al., 2011). Eine Zukunftsperspektive impliziert demnach eine instrumentelle, extrinsisch motivierte Haltung hinsichtlich der jeweiligen Lernaktivität und nicht eine gegenwartsorientierte Vertiefung in die Lernaktivität (De Bilde et al., 2011).

1.3.5. Gratifikationsaufschub

Eine Selbstregulierungsstrategie, die eng mit der Zukunftsperspektive zusammenhängt, ist das Konzept des *Gratifikationsaufschubs* („delayed gratification“). Unter einem Belohnungsaufschub versteht man die Fähigkeit, der Versuchung einer unmittelbaren Belohnung zugunsten einer größeren Belohnung zu widerstehen, die nach einer Verzögerung oder nach Abschluss einer bestimmten Aufgabe erhalten wird (Mischel, 1981; Mischel et al., 1989). Studierende werden täglich mit einer Vielzahl von attraktiven Möglichkeiten ihrer Zeitgestaltung konfrontiert, was eine Konzentration aufs Studium einschränken und somit akademische Leistung reduzieren kann. Erfolgreiche Studierende sind diejenigen, die ihre Motivation, ihre Kognition, ihr Umfeld und ihr Verhalten selbst regulieren (Greene & Miller, 1996). Akademischer Erfolg und Lernengagement erfordern dementsprechend oft das Treffen von Entscheidungen, bei denen langfristige Gewinne Vorrang vor unmittelbaren Freuden

haben (Peetsma et al., 2012). Dazu gehören Entscheidungen im Zusammenhang mit Lerngewohnheiten, Zeitmanagement und der Zuweisung von Ressourcen für akademische Aktivitäten, wodurch ein enger Zusammenhang zur Zielsetzungstheorie ersichtlich wird. Ein Aufschieben einer kurzfristigen Belohnung für eine größere Belohnung hängt wiederum vom Wert der Belohnung ab und der Erwartung, dass das Engagement in der Aktivität erfolgreich sein wird (Atkinson & Feather, 1966; Wigfield & Eccles, 2000). Personen mit einer starken Zukunftsperspektive sind eher dazu in der Lage, auf kurzfristige Belohnungen zu Gunsten der Zielerreichung eines größeren Ziels der distalen Zukunft verzichten zu können (Andre et al., 2018; Bembenuddy & Karabenick, 2004; Husman & Lens, 1999; Kooij et al., 2018; Peetsma et al., 2012). Diesen Umstand kann mit der höheren Instrumentalitätswahrnehmung und der höheren Valenz und somit Priorisierung von Zielen der distalen Zukunft erklärt werden (Husman & Lens, 1999; Simons et al. 2004a, 2004b). Durch die verbesserte Fähigkeit Belohnungen aufzuschieben wird Selbstregulierung, Motivation, Belastbarkeit und Leistung verbessert (Andre et al., 2018; Bembenuddy & Karabenick, 2004).

Eine Studie mit zwei Messzeitpunkten untersuchte den Zusammenhang von Gratifikationsaufschub, Selbstkontrolle und die Berücksichtigung zukünftiger Konsequenzen (Watson & Milfont, 2017). Selbstkontrolle war mit einer Berücksichtigung sofortiger Konsequenzen positiv assoziiert und könnte Veränderungen diesbezüglich vorhersagen. Gratifikationsaufschub stand hingegen mit der Beachtung zukünftiger Konsequenzen in einem positiven Zusammenhang (Watson & Milfont, 2017). Dies beweist die Differenziertheit der beiden Konstrukte und demonstriert, dass vielmehr Gratifikationsaufschub gemeinsam mit einer Zukunftsperspektive zu den positiven Auswirkungen auf die Leistung führen. Somit ist dieses Ergebnis im Einklang mit der Konzeptualisierung des Gratifikationsaufschubs als eine Präferenz für größere Belohnungen in der distalen Zukunft (Mischel, 1981; Watson & Milfont, 2017).

1.3.6. Sozial-Kognitive Theorie

Mit dem Stellenwert des sozialen Einflusses auf Motivation beschäftigt sich unter anderem *Banduras sozial-kognitive Theorie* (Bandura, 1986). Basierend auf der sozial-kognitiven Theorie wird neben Verhaltensintention, Selbstreflexion (Evaluation eigener Kompetenzen, Selbstwirksamkeit) und Selbstreaktivität (selbstregulatorischen Fähigkeiten) auch die Fähigkeit, über die Zukunft nachzudenken, als Kernelemente menschlichen Verhaltens gesehen. Gemäß Bandura (2001, 2006) besitzt gegenwärtiges Verhalten keine materielle Existenz, weswegen die kognitiv repräsentierte Zukunft als Leitfaden für gegenwärtiges Verhalten gilt.

Die Erkenntnisse dieses Kapitels verdeutlichen, auf welche Weise die Zukunftsperspektive das Lernverhalten, die Motivation und letztendlich die Leistung von Studierenden beeinflusst. Die detaillierte Betrachtung der Zukunftsperspektive als motivationsförderndes Konstrukt legt somit einen soliden theoretischen Rahmen für die anschließende Analyse der empirischen Studienlage zur Zukunftsperspektive im Bildungskontext. Mithilfe des Verständnisses für die zugrundeliegenden motivationalen Mechanismen einer Zukunftsperspektive, werden die konkreten Auswirkungen auf bildungsspezifische Variablen nachvollziehbarer.

1.4. Die Auswirkungen einer Zukunftsperspektive im Bildungskontext – Empirische Studienlage

Das folgende Kapitel widmet sich nun der empirischen Studienlage zur Zukunftsperspektive im Bildungskontext. Dadurch wird ein umfassender Einblick in die Relevanz der Zukunftsperspektive für das akademische Engagement und die Leistung von Studierenden ermöglicht.

1.4.1. Empirische Studienlage zur Zukunftsperspektive basierend auf unidimensionalen Konzeptualisierungen

Eine Studie im universitären Kontext konnte herausfinden, dass eine Zukunftsorientierung und eine positive Vergangenheitsorientierung mit studienbezogenem Engagement einhergingen, während eine negative Vergangenheitsorientierung als Prädiktor für eine passive Einstellung hinsichtlich studienbezogener Lernaktivitäten galt (King, 2016). Eine fatalistische Gegenwartsorientierung hatte ambige Auswirkungen. Sie stand sowohl mit studienbezogenem Engagement in einem positiven Zusammenhang als auch mit passivem Lernengagement und negativen studienbezogenen Gefühlen. Außerdem konnte studienbezogenes Lernengagement den Notenschnitt vorhersagen und agierte als Moderatorvariable im Zusammenhang zwischen Zeitperspektive und Notenschnitt (King, 2016). Die hedonistische Gegenwartsorientierung war überraschenderweise eine neutrale Zeitperspektive in Bezug auf Lernengagement und Notenschnitt und hatte weder negative noch positive Auswirkungen, Selbstkontrolle wird in diesem Zusammenhang als mögliche Moderatorvariable diskutiert (King, 2016).

Der Zusammenhang einer Zukunftsperspektive und Selbstkontrolle wurde in einer weiteren Studie untersucht (Barber et al., 2009). Eine Zukunftsperspektive könnte bei gering ausgeprägten Selbstkontrollfähigkeiten ein protektiver Faktor bezüglich des Notenschnitts darstellen, jedenfalls scheint die Studie dies zu implizieren. Es konnte gezeigt werden, dass Studierende mit einer niedrigen Fähigkeit zur Selbstkontrolle und einer ausgeprägten

Zukunftsorientierung im Vergleich zu Studierenden mit einer Gegenwartsorientierung und niedrigen Selbstkontrolle einen besseren Notenschnitt hatten (Barber et al., 2009).

Im Einklang damit konnte ein Zusammenhang zwischen einer positiven Zukunftsperspektive und dem Notenschnitt auch mit polnischen Jugendlichen gefunden werden, während es sich mit einer gegenwärtigen-fatalistischen und einer gegenwärtigen-hedonistischen Zeitorientierung entgegengesetzt verhielt (Rudzinska-Wojciechowska et al., 2021).

Eine Longitudinalstudie mit Universitätsstudierenden konnte zeigen, dass die Zukunftsperspektive am geeignetsten den Notenschnitt in den darauffolgenden zwei Semestern und das intendierte akademische Engagement vorhersagen konnte (Barnett et al., 2020). Eine gegenwärtige-hedonistische sowie eine gegenwärtige-fatalistische Zeitperspektive als auch eine negative Vergangenheitsorientierung waren mit dem intendierten akademischen Engagement negativ assoziiert. Nur die Zukunftsperspektive galt als positiver Prädiktor für intendiertes akademisches Engagement und den Notenschnitt in den darauffolgenden zwei Semestern (Barnett et al., 2020).

Eine weitere Studie, in welcher der Zusammenhang akademischen Engagements und der Zeitperspektive analysiert wurde, demonstrierte ebenfalls, dass eine Zukunftsorientierung akademisches Engagement vorhersagen kann (Horstmanshof & Zimitat, 2007). Akademisches Engagement wurde in dieser Studie mit akademischer Orientierung, akademischen Einsatz, der zeitlichen Lerninvestition in Stunden und tiefgehenden bzw. oberflächlichen Lernansätzen, -strategien operationalisiert. Unter akademischen Einsatz wurde der Grad der Gewissenhaftigkeit und die Konsistenz des Lernverhaltens verstanden, während mit akademischer Orientierung das Ausmaß der persönlichen Übereinstimmung mit den Zielen weiterführender Bildung gemeint ist, wie beispielsweise eine Wertschätzung von Lernen. Studierende, die sich mit den höhergestellten Zielen ihres weiterführenden Bildungswegs identifizieren konnten, zeigten mehr akademischen Einsatz und nutzten insbesondere tiefgehende Lernansätze. Studierende mit einer Zukunftsorientierung zeichneten sich vor allem durch eine tiefgehende Herangehensweise ans Lernen aus. Ebenfalls investierten sie mehr Zeit ins Lernen und wiesen höhere Werte beim akademischen Einsatz und bei der akademischen Orientierung auf. Die Ergebnisse implizieren demnach, dass eine Zukunftsorientierung durch deren Assoziation mit tiefgehenden Lernansätzen zu dem leistungssteigernden Effekt im akademischen Kontext führen (Horstmanshof & Zimitat, 2007).

Im Einklang hiermit konnte eine weitere Studie zeigen, dass die Zukunftsperspektive

mit Lernstrategien positiv assoziiert war, die eine tiefere Informationsverarbeitung ermöglichen (Phan, 2009). Diese tiefere Lernstrategien konnten am besten akademische Performance vorhersagen. Außerdem stand eine Zukunftsperspektive sowohl mit einer Lernzielorientierung als auch mit einer Leistungszielorientierung und Vermeidungsleistungszielorientierung in einem ähnlich hohen positiven Zusammenhang. Die Zukunftsperspektive hatte zudem den größten Effekt auf Anstrengungsbereitschaft. Dies macht deutlich, dass eine Zukunftsperspektive insbesondere über die Zunahme der Anstrengungsbereitschaft zu akademischem Erfolg führt (Phan, 2009).

Ebenfalls wurde in einer weiteren empirischen Arbeit eine positive Zukunftsperspektive mit tiefgehenden Lernstrategien in Verbindung gebracht, wodurch die akademische Leistung positiv beeinflusst wurde (Janeiro et al., 2017). Ein positiver Einfluss der Zukunftsperspektive auf Aufgabenorientierung sowie auf tiefgehende wie auch reproduzierende Lernstrategien wurde auch in einer Studie mit Jugendlichen detektiert (Bowles, 2008). Außerdem war eine Zukunftsperspektive mit positiv wahrgenommener sozialer Unterstützung und besserer akademischer Performance assoziiert (Bowles, 2008).

Eine sehr aktuelle Metaanalyse demonstrierte, dass die Beziehung zwischen der Zukunftsperspektive und den positiven Auswirkungen im Bildungskontext durch selbstregulatorische Fertigkeiten, der Zielüberwachung und der Zieldurchführung vermittelt wird, allerdings nicht von der Zielsetzung an sich (Baird et al., 2021). Dies ist konträr zur Zielsetzungstheorie, nach der Individuen mit einer starken Zukunftsperspektive vor allem persönlich bedeutsame Ziele in der fernen Zukunft setzen, welche motivational wirken und in der weiteren Folge zu den positiven Ergebnissen im Bildungskontext führen (Baird et al., 2021).

Des Weiteren könnte eine Zukunftsperspektive die Nachteile ethnischer Minderheiten hinsichtlich akademischer Leistung vermindern. In einer Studie mit afroamerikanischen High School Schüler*innen war eine starke Zukunftsorientierung mit einer höheren Wertschätzung von Bildung und deren Nutzen verbunden (Brown & Jones, 2004). Eine Wertschätzung von Bildung führte zu einer höheren Bedeutsamkeit schulischen Engagements, welches wiederum mit einem besseren Notenschnitt verbunden war (Brown & Jones, 2004). Auch diese Ergebnisse ermöglichen einen umfassenderen Einblick hinsichtlich der zugrundeliegenden Wirkmechanismen in der Beziehung von Zukunftsperspektive und akademischem Erfolg.

Zudem könnte eine Zukunftsperspektive auch positive Emotionen im akademischen Kontext indirekt über das damit verbundene Engagement kultivieren (Denovan et al., 2020). Es konnte gezeigt werden, dass eine starke Zukunftsperspektive akademisches Engagement

erhöhen konnte, was wiederum zu einer Maximierung positiver Emotionen führte (Denovan et al., 2020).

Außerdem könnte eine Zukunftsperspektive in herausfordernden Zeiten ein protektiver Faktor gegenüber Prokrastination sein (Brenlla et al., 2022). Die Ergebnisse einer argentinischen Studie scheinen dies jedenfalls zu implizieren. Während der Covid-19 Pandemie wirkte sich die Zukunftsperspektive auf Prokrastinieren negativ aus und auf die Motivation für Probandinnen und ältere Studierende positiv (Brenlla et al., 2022).

In einer Studie mit angehenden Englischlehrer*innen zeigten die Ergebnisse, dass die Zukunftsperspektive eine wichtige vermittelnde Rolle spielte in den Beziehungen zwischen geplanter Anstrengungsbereitschaft und der wahrgenommenen Kompetenz zu unterrichten, dem intrinsischen Karrierewert, dem Leisten eines sozialen Beitrags für die Gesellschaft und der Zufriedenheit mit der Berufswahl (Eren & Tezel, 2006). Außerdem agierte die Zukunftsperspektive ebenfalls als Mediatorvariable im Zusammenhang zwischen geplanter Beharrlichkeit und wahrgenommener Kompetenz im Unterrichten, dem intrinsischen Karrierewert, dem Leisten eines sozialen Beitrags und der Zufriedenheit mit der Berufswahl (Eren & Tezel, 2006).

Die vorherigen empirischen Studien verwendeten Operationalisierungen basierend auf einer unidimensionalen Konzeptualisierung der Zukunftsperspektive. Studien basierend auf multidimensionalen Konzeptualisierungen sind rar. Im Nachfolgenden werden einige empirische Studien hierzu aufgezeigt.

1.4.2. Empirische Studienlage basierend auf multidimensionalen Konzeptualisierungen

Studien, basierend auf der Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008), deuten darauf hin, dass insbesondere die Komponente Verbundenheit und Selbstwirksamkeit mit dem Notenschnitt assoziiert sind, während das Lernengagement mit den Komponenten Wertigkeit und Verbundenheit zusammenhängen und mit Kontrollüberzeugungen sowie kausalen Attributionen verbunden ist (De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999; Shell & Husman, 2001).

Im Einklang mit diesen Ergebnissen konnte eine weitere Longitudinalstudie zu akademischem Engagement demonstrieren, dass sowohl die Wahrnehmung der Nützlichkeit schulischer Bildung (kognitiv) als auch die persönliche Bedeutsamkeit des Schulabschlusses (dynamisch) schulisches Engagement vorhersagen konnten (Burns et al., 2021). Somit sind der dynamische und der kognitive Aspekt der Zukunftsperspektive für schulisches

Engagement verantwortlich, wenngleich der Effekt der Valenzkomponente, also die Wichtigkeit des distalen Ziels, das schulische Engagement stärker positiv beeinflusste und die Nützlichkeitswahrnehmung sich stärker negativ auf schulisches Disengagement auswirkte (Burns et al., 2021). Außerdem konnte die postulierte, reziproke und verstärkende Beziehung des dynamischen und kognitiven Elements nicht bestätigt werden. Vielmehr beeinflusste die Nützlichkeitswahrnehmung die Bedeutung des Schulabschlusses. Eine Implikation, welche man hierbei ableiten kann, ist, dass eine Identifikation der Vorteile von Verhaltensweisen oder Aufgaben in der proximalen Zukunft erforderlich ist, um Schüler*innen dabei zu helfen, sich distale Ziele effektiv vorzustellen und zu setzen. Schüler*innen, welche die Bedeutsamkeit der schulischen Bildung besser artikulieren und verstehen, sind möglicherweise besser in der Berücksichtigung der Vorteile des proximalen Schulabschlusses, woraus positivere Erwartungen bezüglich des Schulabschlusses resultieren (Burns et al., 2021).

In einer großangelegten Studie mit Schüler*innen der Altersgruppen 12 bis 16 Jahre aus den Niederlanden, Deutschland, Schweiz und Tschechien wurde die Beziehung zwischen Selbstwirksamkeit, dem sozialen Selbstkonzept, der Zeitperspektive, dem Lerninvestment und dem schulischen Erfolg erforscht (Peetsma et al., 2005). Das soziale Selbstkonzept, also das Ausmaß der wahrgenommen entgegengebrachten Akzeptanz der Lehrer*innen und Mitschüler*innen, galt für alle Altersgruppen und länderübergreifend als bester Prädiktor für schulische Lerninvestition. Hinsichtlich schulischer Leistung konnte - mit Ausnahme von Deutschland - Selbstwirksamkeit diese am genauesten vorhersagen. Außerdem galt Selbstwirksamkeit auch als Prädiktor für das soziale Selbstkonzept. In Deutschland hatten den größten Effekt auf schulische Leistungen das soziale Selbstkonzept, die schulische Lerninvestition und die Langzeitfacette Schule und Karriere. Hinsichtlich schulischen Investments fiel in der Schweiz der Effekt von Selbstwirksamkeit und sozialem Selbstkonzept größer aus, während für Tschechien der Effekt der Selbstwirksamkeit auf schulische Leistungen größer ausfiel als in den anderen Ländern. Die Relationen der untersuchten Variablen waren länderübergreifend ähnlich, weshalb von einer universellen Geltung der Konzepte auszugehen ist (Peetsma et al., 2005).

Eine weitere aktuelle Studie mit rumänischen Jugendlichen, die ebenfalls den Time Perspective Questionnaire (Stouthard & Peetsma, 1999) verwendeten, um das Ausmaß an Zukunftsorientierung bezüglich verschiedener Domänen zu erheben, demonstrierte, dass eine hohe Zukunftsorientierung bezüglich der Domäne Schule und Karriere sich positiv auf den Notenschnitt auswirkte und eine Aufgabenorientierung mit weniger Lernproblemen verbunden war (Diaconu-Gherasim et al., 2023a). Dabei medierte eine

Annäherungslernzielorientierung den Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und den genannten bildungsspezifischen Ergebnissen (Diaconu-Gherasim et al., 2023a).

Eine aktuelle Studie investigierte die Auswirkungen von Angst im schulischen Kontext auf die Lerninvestition (Andre et al., 2022). Es handelte sich dabei explizit um Prüfungsangst, um generell empfundene Angst während des Lernens und um Angst vor der Teilnahme am Unterricht. Im Rahmen dieser Studie wurde auch ein möglicher Zusammenhang zur Zukunftsperspektive untersucht. Hierbei war die Zukunftsperspektive negativ mit Unterrichtsangst und Lernangst assoziiert, stand aber in einem positiven Zusammenhang mit der Lerninvestition. Allerdings moderierte die Zukunftsperspektive die negative Beziehung zwischen den verschiedenen Formen der Angst sowie schulischem Investment und verstärkte die negative Beziehung, je stärker ausgeprägt die Zukunftsperspektive war (Andre et al., 2022). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass die motivationale Wirkung der Zukunftsperspektive komplex ist und im Bildungskontext neben personalen auch situative Einflüsse und emotionale Determinanten zu beachten sind sowie das Bildungssystem und das soziale Umfeld des Kindes (Andre et al., 2022).

Eine Metaanalyse zur Zukunftsperspektive in verschiedenen Domänen war imstande, die positiven Auswirkungen einer Zukunftsperspektive im Bildungskontext zu validieren (Andre et al., 2018). Eine ausgeprägte Zukunftsperspektive führte zu einer Verbesserung konzeptuellen Lernens, der Lernstrategien, Leistungsfähigkeit und Beständigkeit. Des Weiteren wirkt sich die Zukunftsperspektive positiv auf Karriereentscheidungen und -planung aus, weshalb eine starke Zukunftsperspektive mit einer höheren Zufriedenheit hinsichtlich der Berufswahl einhergeht (Andre et al., 2018).

2. Ziele der vorliegenden Arbeit

Die bisherigen empirischen Arbeiten im Bildungskontext wurden größtenteils mit Schüler*innen durchgeführt. Aktuelle Untersuchungen der Zukunftsperspektive von österreichischen Studierenden sind nach derzeitigem Forschungsstand nicht vorhanden. Es existiert keine empirische Arbeit, welche die Zukunftsperspektive von österreichischen Studierenden basierend auf einem multidimensionalen Ansatz untersucht, und auch kein darauf aufbauendes Messinstrument im deutschsprachigen Kontext. Außerdem gibt es zwar unzählige Studien, welche die Vorteile einer Zukunftsperspektive gegenüber einer Vergangenheitsperspektive oder Gegenwartsperspektive hinsichtlich proaktiver Verhaltensweisen und Leistung betonen, allerdings existiert bisher keine empirische Arbeit, welche das motivationale Ausmaß der verschiedenen Komponenten einer Zukunftsperspektive umfassender untersucht. Durch eine Untersuchung der affektiven, kognitiven und behavioralen Komponenten einer Zukunftsperspektive mit deren unterschiedlich hohen Auswirkungen auf Notenschnitt und zeitliches Lernengagement ist es möglich zu ergründen, welche der Komponenten die größte motivationale Kraft besitzt. Auch könnte dies möglicherweise individuelle Unterschiede in Motivation und Leistung präziser erklären. Außerdem ist bisher unklar, welche der Konzeptualisierungen zur Zukunftsperspektive das dazugehörige nomologische Netzwerk am besten repräsentiert und für eine Verwendung im tertiären Bildungskontext am geeignetsten ist. Meist wurden Antezedenzen der Zukunftsperspektive bei der Untersuchung der motivationalen Auswirkungen bisher vernachlässigt.

Deswegen ist es Ziel dieser Arbeit, ein Messinstrument zur Zukunftsperspektive für den tertiären Bildungssektor des deutschsprachigen Raums, basierend auf einem multidimensionalen Ansatz, zu entwickeln und zu validieren. Ein weiteres Ziel ist es, den Zusammenhang einer Zukunftsperspektive mit Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit und Extraversion zu investigieren sowie deren Auswirkungen auf zeitliche Lerninvestition und akademische Leistung umfassender zu untersuchen. Zudem ist ein weiteres Ziel zu ergründen, welche der Konzeptualisierungen am geeignetsten ist für eine Verwendung im tertiären Bildungskontext.

EMPIRISCHER TEIL

3. Fragestellungen und Hypothesen

Entsprechend den Zielsetzungen lassen sich folgende Fragestellungen und Hypothesen formulieren:

Forschungsfrage 1: Zeigen sich die postulierten internalen Strukturen und Dimensionen der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungskontext?

H1: Die postulierte internale Struktur der verschiedenen Messinstrumente kann anhand einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungskontext verifiziert werden

Bisher konnte die unidimensionale internale Struktur des Erhebungsinstruments zur Zukunftsperspektive nach Carstensen und Lang (1996) anhand einer deutschsprachigen Stichprobe repliziert werden (Lang & Carstensen, 2002). Die Facettenstruktur der Zukunftsperspektive gemäß Stouthard und Peetsma (1999) konnte im Kontext einer Longitudinalstudie mit unter anderem deutschsprachigem Jugendlichen repliziert werden (Peetsma et al., 2005). Allerdings existiert bisher keine Studie, welche das Erhebungsinstrument mit Erwachsenen verwendete. Ebenfalls wurde die von Husman und Shell (2008) entwickelte Operationalisierung der Zukunftsperspektive nach derzeitigem Forschungsstand noch nicht anhand einer deutschsprachigen Stichprobe erprobt. Generell existieren wenige empirische Arbeiten, welche dieses Instrument überhaupt verwendeten. Aufgrund der Annahme einer universellen Gültigkeit des Konstrukts, basierend auf interkulturellen Studien, wird davon ausgegangen, dass die faktorielle Validität der Messinstrumente repliziert werden kann (Peetsma et al., 2005).

Forschungsfrage 2: Können die psychometrischen Qualitäten der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungssektor repliziert werden und sind diese zumindest akzeptabel?

H2a: Die Reliabilität der verschiedenen Messinstrumente wird anhand einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungskontext repliziert und ist mit einem Cronbachs Alpha größer .70 akzeptabel

Ein Cronbachs Alpha von größer .70 wird als akzeptable Reliabilität gewertet (Blanz, 2015). Die Reliabilität der unidimensionalen Carstensen und Lang (1996) Konzeptualisierung wurde bereits anhand einer deutschsprachigen Stichprobe untersucht und erreichte mit einem

Cronbachs Alpha von .92 eine sehr gute Reliabilität (Lang & Carstensen, 2002). Es wurde zwar die Facettenstruktur der Konzeptualisierung nach Stouthard und Peetsma (1999) bereits mit deutschsprachigen Jugendlichen untersucht, allerdings wurde dabei nicht die Reliabilität überprüft (Peetsma et al., 2005). Die Reliabilität der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung wurde anhand einer deutschsprachigen Stichprobe noch nicht untersucht. Trotzdem werden keine gravierenden Unterschiede zwischen amerikanischen, niederländischen und österreichischen Proband*innen vermutet, weswegen die Annahme einer Replizierbarkeit der Reliabilitäten besteht.

H2b: Die verschiedenen Operationalisierungen korrelieren gering bis moderat positiv ($r = .15$ bis $r = .35$) und Konstruktvalidität kann angenommen werden

Die verschiedenen Erhebungsinstrumente zur Zukunftsperspektive basieren zwar auf teils unterschiedlichen theoretischen Konzeptualisierungen, allerdings wird eine Konstruktvalidität angenommen (Andre et al., 2018; Kooij et al., 2018).

Forschungsfrage 3: Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive, dem Notendurchschnitt, der zeitlichen Lerninvestition, den Kontrollüberzeugungen, der Selbstwirksamkeit, der Gewissenhaftigkeit, der Extraversion und den soziodemografischen Variablen?

H3a: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und dem Notendurchschnitt

Einige Studien zeigten bereits, dass eine ausgeprägte Zukunftsperspektive mit einem besseren Notenschnitt einhergeht. Dies war allerdings in bisherigen Studien nicht der Fall für die Langzeitfacetten Soziale Beziehungen und Freizeit (Andre et al., 2018; De Volder & Lens, 1982; Diaconu-Gherasim et al., 2023; Husman & Lens, 1999; Peetsma et al., 2005; Peetsma & van der Veen, 2011; Shell & Husman, 2001).

H3b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und zeitlicher Lerninvestition

Die Hypothese basiert auf frühere Forschungen, welche bereits einen positiven Zusammenhang einer ausgeprägten Zukunftsperspektive auf die zeitliche Lerninvestition finden konnte, mit Ausnahme der Langzeitfacetten Soziale Beziehungen und Freizeit (Andre et al., 2018; Andre et al., 2019; Peetsma et al., 2005).

H3c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem elterlichen sozioökonomischen Status und zeitlicher Lerninvestition sowie ein negativer Zusammenhang zwischen dem elterlichen sozioökonomischen Status und dem Notenschnitt

Empirische Arbeiten konnten bereits zeigen, dass ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern mit einem besseren Notenschnitt einhergeht (Richardson et al., 2012; Rodríguez-Hernández et al., 2020). Da der Notenschnitt in einem engen Zusammenhang zur zeitlichen Lerninvestition steht, wird hypothetisiert, dass diese ebenfalls durch den elterlichen sozioökonomischen Status beeinflusst wird.

H3d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und internaler Kontrollüberzeugung sowie ein negativer Zusammenhang mit externaler Kontrollüberzeugung

Frühere Forschungsarbeiten konnten bereits einen positiven Zusammenhang einer internalen Kontrollüberzeugung mit dem Verbundenheitsfaktor und dem Wertigkeitsfaktor detektieren (Shell & Husman, 2001). Eine Metaanalyse konnte diesen Zusammenhang bereits bestätigen und Kontrollüberzeugungen als Antezedenz der Zukunftsperspektive ausmachen. Allerdings war die Effektstärke sehr klein ausgeprägt. Auch hat bisher keine Studie dies im deutschsprachigen Kontext untersucht (Kooij et al., 2018).

H3e: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit) und Selbstwirksamkeit

Personen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung hatten in vergangenen Studien auch eine hoch ausgeprägte Zukunftsperspektive (Peetsma et al., 2005; Shell & Husman, 2001). Weiterhin wurde die Selbstwirksamkeitserwartung auch in einer Metaanalyse als Antezedenz einer Zukunftsperspektive aufgefunden gemacht (Kooij et al., 2018).

H3f: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und Gewissenhaftigkeit

Eine aktuelle Metaanalyse konnte Gewissenhaftigkeit als Antezedenz der Zukunftsperspektive bereits eruieren (Kooij et al., 2018).

H3g: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und Extraversion

Frühere Forschung fand bereits einen positiven Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und extrovertierten Individuen. Allerdings war die Effektstärke hierfür

sehr klein, weswegen der Zusammenhang in dieser Arbeit näher investigiert werden soll (Kooij et al., 2018).

H3h: Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Kontrollüberzeugungen, eine Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und zeitliche Lerninvestition gelten als Prädiktoren für den Notendurchschnitt

Diese Annahme beruht auf früheren Forschungsarbeiten, die zeigten, dass der Notenschnitt unter anderem durch individuelle Wirksamkeitsüberzeugungen, einer Zukunftsperspektive und der zeitlichen Lerninvestition beeinflusst wird (Diaconu-Gherasim et al., 2023; Kerpelman & Mosher, 2004; Peetsma et al., 2005; Shell & Husman, 2001).

H3i: Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Kontrollüberzeugungen und eine Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) gelten als Prädiktoren für die zeitliche Lerninvestition

In einer Longitudinalstudien mit Jugendlichen aus verschiedenen Ländern konnte die Selbstwirksamkeitserwartung und die Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) die zeitliche Lerninvestition im schulischen Kontext vorhersagen (Peetsma et al., 2005). In weiteren empirischen Arbeiten wurde bereits gezeigt, dass gewissenhafte Personen mehr Zeit ins Lernen investieren (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2003; Richardson et al., 2012).

H3j: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und dem Alter

Ein negativer Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und dem Alter bei Erwachsenen wurde insbesondere mit der Operationalisierung der Zukunftsperspektive nach Carstensen und Lang (1996) bereits gezeigt (Cate & John, 2007; Lang & Carstensen, 2002). Auch eine aktuelle Metaanalyse konnte einen negativen Zusammenhang einer Zukunftsperspektive mit dem Alter detektieren (Kooij et al., 2018).

H3k: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und dem sozioökonomischen Status der Eltern

Diese Hypothese basiert ebenfalls auf früheren Forschungsarbeiten, die den Einfluss des sozioökonomischen Status der Eltern auf die Ausprägung der Zukunftsperspektive ihrer Kinder validieren konnten (Ferrari et al., 2010; Kerpelman & Mosher, 2004; Kooij et al., 2018; Nurmi, 1991; Padawer et al., 2007; Seginer, 2009; Trommsdorff & Lamm, 1975).

H31: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und dem Geschlecht

Die Ergebnisse früherer Forschungsarbeiten sind aufgrund der Wahl unterschiedlicher Operationalisierungen hinsichtlich Gendereffekten bezüglich der Zukunftsperspektive inkonsistent und Effektstärken waren hierfür meist klein ausgeprägt (Brenlla et al., 2016; Ferrari et al., 2010; Germano & Brenlla, 2020; Gjesme, 1979; Green & DeBacker, 2004; Kooij et al., 2018; Padawer et al., 2007). Deswegen wird hypothetisiert, dass keine gravierenden geschlechtsbedingten Unterschiede hinsichtlich einer Zukunftsperspektive existieren.

Forschungsfrage 4: Welche Konzeptualisierungen und den darauf basierenden Messinstrumenten sind für eine Verwendung im tertiären Bildungssektor am geeignetsten?

H4: Messinstrumente basierend auf multidimensionalen Ansätzen sind im tertiären Bildungssektor am geeignetsten

Eine aktuelle Metaanalyse kam zu dem Resultat, dass Konzeptualisierungen mit affektiven, kognitiven und behavioralen Komponenten am geeignetsten sind für eine Operationalisierung der Zukunftsperspektive im Bildungskontext (Andre et al., 2018).

4. Methodik

4.1. Untersuchungsdesign und Prozedur

Bei der folgenden Studie handelt es sich um ein quantitatives Querschnittsdesign, welches mithilfe SoSci - Survey durchgeführt wurde. Um eine Vergleichbarkeit des Notendurchschnitts zu gewährleisten, wurde sich auf Lehramtsstudierende beschränkt. Um Verständnisproblemen entgegenzuwirken, war ein weiteres Einschlusskriterium über ausreichend deutsche Sprachkenntnisse zu verfügen, explizit über ein Mindestniveau von B1. Die Rekrutierung erfolgte nach dem Schneeballsystem in sozialen Netzwerken, Internetforen sowie in der für Lehramtsstudierende verpflichtenden Vorlesung „Individuums- und entwicklungspsychologische Grundlagen von Bildung und Lernen“ an der Universität Wien. Die Studierenden der Vorlesung „Individuums- und entwicklungspsychologische Grundlagen von Bildung und Lernen“ erhielten bei Teilnahme einen Bonuspunkt für diese Lehrveranstaltung. Die Bearbeitung des Fragebogens betrug 10-15 Minuten und die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Daten wurden nach den Bestimmungen der

Datenschutz Grundverordnung (DSGVO) behandelt. Die Erhebung fand im Zeitraum von 15.03.2022 – 09.04.2023 statt.

4.2. Stichprobe

Es haben insgesamt 623 Personen mit dem Fragebogen begonnen und 544 diesen auch beendet, somit ist $N = 544$. 79 der Studienteilnehmer*innen mussten dementsprechend von der Auswertung ausgeschlossen werden, da diese den Fragebogen nur bis zur Hälfte oder weniger ausfüllten oder ein auffälliges Profil zeigten (zu schnelle Bearbeitungszeiten, Auswahl bei jeder Frage dieselbe Antwortmöglichkeit) oder Einschlusskriterien wie ein Mindestalter von 18 Jahren wurden nicht erfüllt. Von den Probanden*innen waren 68.4% weiblich ($N = 372$); 29.4% männlich ($N = 160$), 1.5% divers ($N = 8$) und 0.7% ($N = 4$) gaben ihre Geschlechtszugehörigkeit nicht an. Das durchschnittliche Alter betrug 21.35 Jahre ($SD = 4.92$) mit einem Minimum von 18 Jahren und einem Maximum von 68 Jahren.

4.3. Erhebungsinstrumente

Aufgrund des Mangels an deutschsprachigen Erhebungsinstrumenten zur Zukunftsperspektive, basierend auf einem multidimensionalen Ansatz, wurden bereits etablierte hierzu übersetzt. Der Adaptionprozess gestaltete sich dabei nach Empfehlung von Gudmundsson (2009). Für die Übersetzung waren Fachangehörige der Psychologie, Anglistik, Germanistik und eine englische Muttersprachlerin involviert. Bei dem Design handelt es sich um unabhängige Vorwärtsübersetzungen, die von einer weiteren Person zur Qualitätssicherung anschließend beurteilt wurden. Es wurde auf das Design der Übersetzung/Rückwärtsübersetzung nach Brislin (1970) verzichtet, aufgrund der vielen translationswissenschaftlichen Mängel, wie beispielsweise der Möglichkeit einer Verschleierung fehlerhafter Vorwärtsübersetzungen oder Kulturunterschiede basierend auf kontextfreien und zu wortgetreuen Rückübersetzungen (Bolaños-Medina & González-Ruiz, 2012).

Zukunftsperspektive (unidimensionales Modell). Zur Untersuchung der Future Time Perspective wurde die von Carstensen und Lang (1996) entwickelte Future Time Perspective Scale (FTPS) verwendet. Die Skala besteht aus 10 Items mit einem ursprünglichen 7-stufigen Antwortformat, welches in dieser empirischen Arbeit auf ein 5-stufiges Antwortformat homogenisiert wurde (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). Ein Beispielitem hierfür ist: „Auf mich warten viele Möglichkeiten in der Zukunft.“. Die interne Konsistenz der deutschen Übersetzung lässt sich in einer vergangenen empirischen Arbeit mit einem Cronbachs Alpha von .92 als sehr gut bewerten (Lang & Carstensen, 2002).

Zukunftsperspektive (multidimensionales Modell). Die Skala besteht aus 27 Items mit einem 5-stufigen Antwortformat (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu) und basiert auf einem multidimensionalen Ansatz mit den Faktoren: Ausdehnung (Extension), Geschwindigkeit (Speed), Verbundenheit (Connectedness), Wertigkeit (Value).

Der Ausdehnungsfaktor setzt sich aus 5 Items zusammen und wird zu den kognitiven Aspekten des Konstrukts der Zukunftsperspektive gezählt. Ein Beispielitem für diesen Faktor ist: „Sechs Monate kommen mir wie eine recht kurze Zeitspanne vor.“ In der Validierungsstudie von Husman und Shell (2008) hatte der Ausdehnungsfaktor ein Cronbachs Alpha von .74 und kann demnach als akzeptable Reliabilität interpretiert werden.

Ein weiterer Faktor, der einen kognitiven Aspekt der Zukunftsperspektive impliziert, ist der Geschwindigkeitsfaktor und besteht aus 3 negativ formulierten Items. Ein negativ formuliertes Beispielitem für diesen Faktor lautet: „Ich tendiere dazu, Arbeiten immer auf den letzten Drücker zu erledigen.“ Cronbachs Alpha betrug für diesen Faktor .72 in der Validierungsstudie von Husman und Shell (2008) und kann somit als akzeptable interne Konsistenz interpretiert werden.

Der ebenfalls kognitive Aspekt Verbundenheit besteht aus 12 Items. Ein Item hierfür wäre zum Beispiel: „Um zu entscheiden, was man heute macht, ist es wichtig zu berücksichtigen, was in der Zukunft passieren könnte.“ In der Validierungsstudie von Husman und Shell (2008) wurde für diesen Faktor eine hohe interne Konsistenz mit einem Cronbachs Alpha von .82 erreicht.

Wertigkeit wird als affektive Komponente verstanden. Der Faktor beinhaltet 7 Items und bezeichnet das individuelle Ausmaß der Wichtigkeit in der Zukunft liegender Ziele. Ein Item, welches sich auf diesen Faktor bezieht, lautet: „Was auf lange Sicht passiert, ist wichtiger, als wie man sich jetzt gerade fühlt.“ Husman und Shell (2008) erreichten ein akzeptables Cronbachs Alpha von .72.

Zukunftsperspektive (multidimensionales Modell). Für den Vergleich verschiedener Konzeptualisierungen zur Zukunftsperspektive und um zu beweisen, dass eine Zukunftsperspektive domänenabhängig ist, wurden ebenfalls die Langzeitfacetten der Domänen Studium & Karriere (study and professional career), Soziale Beziehungen (social relations) und Freizeit (leisure time) des von Stouthard und Peetsma (1999) verfassten Time Perspective Questionnaire (TPQ) verwendet. Der TPQ misst individuelle domänenabhängige Einstellungen hinsichtlich der Zukunft mit kognitiven, affektiven und behavioralen Komponenten. Ursprünglich wurde der TPQ für Schüler*innen entwickelt, weswegen schulspezifische Formulierungen an den universitären Kontext adaptiert wurden.

Die multidimensionale Konzeptualisierung basiert auf den Komponenten: Objekt, Extension und Valenz. Mit Objekt sind die verschiedenen Lebensdomänen gemeint. Die Extension Komponente teilt sich in Kurzzeit- und Langzeitfacetten auf, dabei beziehen sich die Kurzzeitfacetten auf das aktuelle Schuljahr, während die Langzeitfacetten die Zeit nach Beendigung der Schule thematisieren. Aufgrund des Interesses an der distalen Zukunftsperspektive wurden nur die Langzeitfacetten in die Untersuchung miteinbezogen. Jede domänenspezifische Langzeit- bzw. Kurzzeitfacette bildet eine Subskala, bestehend aus 6 Items, die sich in Items mit positiver Valenz und negativer Valenz gliedern (Peetsma, 2000; Stouthard & Peetsma, 1999). Das Zutreffen der Items wird anhand eines 5-stufigen Antwortformats beurteilt (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). Ein adaptiertes Beispielitem für die Langzeitdomäne Studium & Karriere mit positiver Valenz lautet: „Ich erwarte, dass einige meiner Fächer im Studium mir im Berufsleben sehr hilfreich sein werden.“. In früheren Forschungsarbeiten variierte Cronbachs Alpha zwischen .71 in der Langzeitfacette zur Domäne Schule & Karriere, .76 in der Langzeitfacette Soziale Beziehungen und .85 in der Langzeitfacette zu Freizeit und kann somit als akzeptable bis gute interne Konsistenz interpretiert werden (Stouthard & Peetsma, 1999).

Kontrollüberzeugungen. Kontrollüberzeugungen wurden mit der zweifaktoriellen Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugungen-4 (IE-4) (Kovaleva et al., 2014) basierend auf der Konzeptualisierung nach Rotter (1966) erhoben. Mit einer Anzahl von 4 Items zeichnet sich diese Skala durch eine hohe Ökonomie aus, deren Zutreffen anhand einer 5-stufigen Likert Skala eingeschätzt wird (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). Die Validierung wurde an einer deutschen Stichprobe vollzogen, eine konfirmatorische Faktorenanalyse konnte ebenfalls die zweifaktorielle Struktur bestätigen (Kovaleva et al., 2012; Kovaleva et al., 2014). In vergangener Forschung variierte McDonalds Omega zwischen .70 und .71 auf dem Faktor der internalen Kontrollüberzeugung (IFÜ) und zwischen .53 und .63 auf dem Faktor der externalen Kontrollüberzeugung (EFÜ) (Kovaleva et al., 2014). Ein Beispielitem für die internale Kontrollüberzeugung ist: „Wenn ich mich anstrenge, werde ich auch Erfolg haben.“. In dieser Studie wurde ein niedriges McDonalds Omega von .54 für die internale Kontrollüberzeugung erreicht und .50 für die externale Kontrollüberzeugung. Erklärbar ist die geringe Reliabilität anhand der geringen Anzahl der Items. Aufgrund der hohen Ökonomie dieser Skalen und der Zumutbarkeit des Fragebogens wurden diese Skalen dennoch verwendet.

Selbstwirksamkeitserwartung. Die Selbstwirksamkeitserwartung wurde mithilfe der von Schwarzer und Jerusalem (2003) entwickelten Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) erfasst. Diese eindimensionale Skala basiert auf der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1977, 1997) und besteht aus 10 Items, deren Zutreffen ursprünglich mittels einer 4-stufigen Likert Skala bewertet wird. In dieser empirischen Arbeit wurde auf ein 5-stufiges Antwortformat homogenisiert (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). In früheren Studienergebnissen variierte Cronbachs Alpha zwischen .76 und .91 und in einer deutschsprachigen Validierungsstudie zwischen .80 und .90 (Hinz et al., 2006; Schwarzer & Jerusalem, 2003). Ein Beispielitem lautet: „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.“. In dieser Studie wurde eine hohe Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha von .86 erzielt.

Gewissenhaftigkeit. Gewissenhaftigkeit wurde mit der aus 10 Items bestehenden Subskala der deutschen Übersetzung des Hexaco-60 erhoben (Ashton & Lee, 2009; Moshagen et al., 2014). Das Itemantwortformat ist eine 5-stufige Likert Skala (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). Cronbachs Alpha für Gewissenhaftigkeit lag in einer Validierungsstudie der deutschen Übersetzung bei .79. Es konnte die sechsfaktorielle Struktur repliziert werden (Moshagen et al., 2014). Ein Beispielitem für den Faktor Gewissenhaftigkeit ist: „Ich plane im Voraus und organisiere, damit in letzter Minute kein Zeitdruck aufkommt.“. In dieser Studie wurde ein gutes Cronbachs Alpha mit .81 erreicht.

Extraversion. Die Persönlichkeitseigenschaft Extraversion wurde ebenfalls mit der deutschen Übersetzung des HEXACO-60 erhoben (Ashton & Lee, 2009; Moshagen et al., 2014). Cronbachs Alpha für die deutsche Übersetzung der Subskala lag bei .83. Ein Item, der diesen Faktor erhebt, lautet: „Bei Gruppentreffen sage ich nur selten meine Meinung.“. Das Zutreffen der Items wurde mithilfe einer 5-stufigen Likert-Skala bewertet (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll und ganz zu). In dieser Studie wurde ein gutes Cronbachs Alpha mit .83 erzielt.

Akademische Leistung. Ein weitverbreitetes Maß zur Leistungserhebung ist der Notenschnitt. Auch in früheren Studien zur Zukunftsperspektive wurde der Notenschnitt als Leistungsindikator verwendet (Peetsma & van der Veen, 2011; Richardson et al., 2012). Aufgrund der Datenschutzrichtlinien wurde die akademische Leistung mithilfe des selbsteingeschätzten Notenschnitts des letzten Semesters erhoben. Um Erinnerungsverzerrungen vorzubeugen, wurde ein breiter Abstand von 0.5 gewählt, wodurch 8 Kategorien resultierten: 1,0 - 1,5 (Kategorie 1) bis 4,5 - 5,0 (Kategorie 8).

Lerninvestition. Als Indikator für akademisches Engagement bzw. der zeitlichen Lerninvestition wurde der durchschnittliche wöchentliche Aufwand in Stunden für das Studium erhoben. Inbegriffen waren der Besuch von Vorlesungen, das Verfassen von Hausübungen und alle weiteren studienbezogenen Aktivitäten. Es wurde ein 5-stufiges Antwortformats mit einem Abstand von 10 Stunden verwendet. Somit lag die Spannbreite bei 0 bis 60 Stunden.

4.4. Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung erfolgte mittels *IBM SPSS 28* und *JASP 0.18.1*. Zunächst wurde der Datensatz bereinigt, Items wurden codiert und negative Items umgepolt. Aufgrund des geringen Prozentsatzes an fehlenden Daten (0.2%: Ausdehnungsfaktor; 0.2%: Facette Soziale Beziehungen) zeichnete sich der Umgang mit diesen durch eine traditionelle Herangehensweise aus. Fälle mit unvollständigen Daten wurden listenweise ausgeschlossen.

4.4.1. Beantwortung der Forschungsfrage 1:

Zeigen sich die postulierten internalen Strukturen und Dimensionen der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungskontext?

Zur Untersuchung der faktoriellen Validität der verschiedenen Erhebungsinstrumente wurden mehrere konfirmatorische Faktorenanalysen mithilfe der Diagonally Weighted Least Squares Methode (DWLS) durchgeführt. Dabei wurden robuste Standardfehler gewählt. Die Ergebnisse der signifikanten Shapiro-Wilk-Tests implizierten keine Normalverteilung der Daten, weswegen die DWLS-Methode gewählt wurde, da diese speziell für nicht-normalverteilte Daten entwickelt wurde und in der Literatur als robuste Alternative zur Maximum-Likelihood-Schätzung für solche Bedingungen anerkannt ist (Mündrilä, 2010). Außerdem zeigten die Fit-Indikatoren, dass die DWLS-Methode zu einem besseren Modellfit führte, was die Angemessenheit ihrer Anwendung in dieser Studie unterstützt. Ein Vergleich der Modelle mit der Maximum-Likelihood-Methode und der DWLS-Methode ist in Tabelle 1 im Ergebnisteil ersichtlich. Eine akzeptable Passung des Modells wurde über die folgenden empfohlenen Fit-Indizes bewertet: $RMSEA \leq .08$ (Root Mean Square Error of Approximation), $SRMR \leq .08$ (Standardized Root Mean Square Error of Approximation), $CFI \geq .90$ (Comparative Fit Index), $TLI \geq .90$ (Tucker-Lewis Index) (Bentler & Bonett, 1980; Hu & Bentler, 1998). Des Weiteren ist zu beachten, dass der χ^2 Wert sensitiv gegenüber großen Stichproben ist und in solchen Fällen zu signifikanten Ergebnissen neigt. Deswegen wird in

dieser Studie der χ^2/df Ratio berichtet, ein Wert kleiner oder gleich 3 wird als gute Modellpassung interpretiert (Kline, 2010).

4.4.2. Beantwortung der Forschungsfrage 2:

Können die psychometrischen Qualitäten der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungssektor repliziert werden und sind diese zumindest akzeptabel?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage ist es notwendig, die Zuverlässigkeit (Reliabilität) und die Gültigkeit (Validität) der Erhebungsinstrumente zu überprüfen. Deswegen wurden Reliabilitätsanalysen durchgeführt, ein Cronbachs Alpha größer .70 wird als eine akzeptable interne Konsistenz bewertet (Blanz, 2015). Eine hinreichende Item-Trennschärfe ist gegeben, wenn die korrigierte Item-Skala Korrelation zumindest größer 0.3 ist (Bühner, 2011; Hobart & Cano, 2009; Nunnally & Bernstein, 1994). Des Weiteren wird im Rahmen der Reliabilitätsprüfung auf Konstruktebene die durchschnittliche extrahierte Varianz (DEV) erhoben. Ein Wert von größer oder gleich 0.5 wird als adäquate DEV interpretiert (Weiber & Mühlhaus, 2014). Außerdem wurde im Rahmen der Konstruktvalidierung zur Überprüfung der konvergenten Validität der korrelative Zusammenhang der verschiedenen Skalen zur Zukunftsperspektive erhoben. Die verschiedenen Skalen zur Zukunftsperspektive basieren zwar auf unterschiedlichen theoretischen Konzeptualisierungen, messen allerdings dasselbe Konstrukt, weshalb die Gültigkeit konvergenter Validität bei kleinen bis moderaten Korrelationen ($r = .15$ bis $r = .35$) angenommen wird. Für die Evaluation der diskriminanten Validität wurde der korrelative Zusammenhang der Messinstrumente zur Zukunftsperspektive mit diversen Konstrukten investigiert. Eine Methode zur Überprüfung der diskriminanten Validität auf Konstruktebene ist die Berücksichtigung der Heterotrait-Monotrait-Ratio (HTMT), welche die Relation zwischen der Inter-Konstrukt-Korrelation und der durchschnittlichen Inter-Item-Korrelation zwischen zwei Skalen repräsentiert. Werte unter 0.85 werden hierfür als gegebene diskriminante Validität interpretiert (Henseler et al., 2015). Zur Überprüfung der nomologischen Validität wurde der korrelative Zusammenhang zwischen der Zukunftsperspektive und einiger der in der Literatur berichteten Antezedenzen (Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeit, Extraversion und Gewissenhaftigkeit) erhoben.

4.4.3. *Beantwortung der Forschungsfrage 3:*

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive, dem Notendurchschnitt, der zeitlichen Lerninvestition, den Kontrollüberzeugungen, der Selbstwirksamkeit, der Gewissenhaftigkeit, der Extraversion und den soziodemografischen Variablen?

Für die Beantwortung der dritten Fragestellung wurde anhand des Pearsons Korrelationskoeffizient die bivariate Korrelation zwischen einer Zukunftsperspektive, Kontrollüberzeugungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Selbstwirksamkeit und Alter berechnet. Die notwendige Voraussetzung einer Normalverteilung der Variablen für die Pearson Produkt-Moment Korrelation und der einfaktoriellen ANOVA ist aufgrund des hohen Stichprobenumfangs vernachlässigbar. Außerdem wurde anhand Kendalls-Tau-b und Spearmans-Rho der korrelative Zusammenhang zwischen der Zukunftsperspektive und Notendurchschnitt, der Zukunftsperspektive und zeitlicher Lerninvestition sowie der Zukunftsperspektive und dem elterlichen sozioökonomischen Status investigiert. Um den näheren Zusammenhang einer Zukunftsperspektive zu untersuchen, wurden des Weiteren multiple Regressionsanalysen mit Notenschnitt und zeitlicher Lerninvestition als abhängige Variablen durchgeführt. Um geschlechtsbedingte Unterschiede bezüglich der Zukunftsperspektive zu ergründen, wurden einfaktorielle ANOVAS berechnet. Das Signifikanzniveau für die Korrelationsanalysen und den ANOVAS wurde bei 5% festgelegt, p-Werte kleiner als 0,05 gelten somit als statistisch signifikant. Die Interpretation der Korrelationskoeffizienten und der Effektstärken der ANOVAS erfolgte gemäß den Richtlinien nach Cohen (1988).

4.4.4. *Beantwortung der Forschungsfrage 4:*

Welche Konzeptualisierungen und den darauf basierenden Messinstrumenten sind für eine Verwendung im tertiären Bildungssektor am geeignetsten?

Die vierte Fragestellung wird anhand einer Synthese der Ergebnisse von Fragestellungen 1 bis 3 beantwortet.

5. Ergebnisse

5.1. Beantwortung der Forschungsfrage 1:

Zeigen sich die postulierten internalen Strukturen und Dimensionen der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungskontext?

Ein Vergleich der Modelle mit der Maximum-Likelihood-Methode und der DWLS-Methode ist in Tabelle 1 ersichtlich.

Tabelle 1: Vergleich der Modellpassungen mit ML und DWLS

		χ^2	<i>df</i>	<i>p</i> -Wert	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
CL	ML	346.610	35	$p < .001$	0.853	0.811	0.128	0.073
	DWLS	165.330	35	$p < .001$	0.956	0.943	0.083	0.079
FTPS	ML	756.736	318	$p < .001$	0.849	0.833	0.050	0.055
	DWLS	522.529	318	$p < .001$	0.947	0.941	0.034	0.055
TPQ	ML	876.060	132	$p < .001$	0.752	0.712	0.102	0.080
	DWLS	294.741	132	$p < .001$	0.941	0.932	0.048	0.076

ML: Maximum-Likelihood, DWLS: Diagonally Weighted Least Squares

CL: Carstensen & Lang (1996), FTPS: Husman & Shell (2008), TPQ: Stouthard & Peetsma (1999)

Überprüfung der faktoriellen Validität

Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse mittels DWLS-Methode

(1) Die faktorielle Validität des unidimensionalen Erhebungsinstruments nach Carstensen & Lang (1996) war gegeben und lässt sich anhand der Fit-Indizes als gut bewerten:

$\chi^2 (35) = 165.330$, $p < .001$; CFI = 0.956; TLI = 0.943; RMSEA = 0.083; SRMR = 0.079;
 $\chi^2/df = 4.72$

(2) Die faktorielle Validität des multidimensionalen Erhebungsinstruments nach Husman & Shell (2008) war gegeben und lässt sich anhand der Fit-Indizes als gut bewerten:

$\chi^2 (318) = 522.529$, $p < .001$; CFI = 0.947; TLI = 0.941; RMSEA = 0.034; SRMR = 0.055;
 $\chi^2/df = 1.64$

(3) Die faktorielle Validität des multidimensionalen Erhebungsinstruments nach Stouthard & Peetsma (1999) war gegeben und lässt sich ebenfalls anhand der Fit-Indizes als gut bewerten:

$\chi^2(132) = 294.741, p < .001$; CFI = 0.941; TLI = 0.932; RMSEA = 0.048; SRMR = 0.076;
 $\chi^2 / df = 2.23$

5.2. Beantwortung der Forschungsfrage 2:

Können die psychometrischen Qualitäten der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungssektor repliziert werden und sind diese zumindest akzeptabel?

Tabelle 2: *Skalenmittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen, Minimum und Maximum der Skalen zur Zukunftsperspektive*

Skala (Itemanzahl)	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs α	Min	Max
Carstensen & Lang (10)	3.70	0.66	.85	1.6	5
Geschwindigkeit - Husman & Shell (3)	2.81	1.09	.83	1	5
Wertigkeit - Husman & Shell (7)	4.86	0.54	.62	1.43	4.86
Verbundenheit - Husman & Shell (12)	3.88	0.50	.77	1.17	5
Ausdehnung - Husman & Shell (5)	3.11	0.74	.67	1.4	5
Facette Studium & Karriere - Stouthard & Peetsma (6)	4.13	0.56	.63	2	5
Facette Freizeit - Stouthard & Peetsma (6)	4.24	0.63	.81	1.17	5
Facette Soziale Beziehungen – Stouthard & Peetsma (6)	4.30	0.55	.71	1.83	5

Überprüfung der Reliabilität

Ergebnisse Reliabilitätsanalysen

In Tabelle 2 sind die Reliabilitäten (Cronbachs α) der verschiedenen Skalen abgebildet, deren Mittelwerte und Standardabweichungen sowie Minimum und Maximum.

(1) Reliabilitätsanalyse des Carstensen & Lang (1996) Erhebungsinstrumentes

Mit einem Cronbachs Alpha von .851 war eine hohe interne Konsistenz gegeben. Es mussten keine Fälle ausgeschlossen werden und somit gab es keine fehlende Werte. Alle Items erfüllten eine Trennschärfe von größer 0.3. Die durchschnittliche extrahierte Varianz betrug $DEV = 0.380$.

(2) Reliabilitätsanalyse des Husman & Shell (2008) Erhebungsinstrumentes

Der Geschwindigkeitsfaktor hatte ein Cronbachs Alpha von .833, die interne Konsistenz war somit hoch. Es gab keine fehlenden Daten für diesen Faktor. Alle Items des Faktors erfüllten eine Trennschärfe von größer 0.3.

Die interne Konsistenz des Ausdehnungsfaktors war mit einem Cronbachs Alpha von .672 grenzwertig. Es gab 0.2% ($n = 1$) fehlende Werte für den Ausdehnungsfaktor. Cronbachs Alpha würde sich signifikant auf .738 steigern, wenn Item 5 („Es erscheint mir häufig so, als würde das Semester nie enden.“) entfernt werden würde. Des Weiteren erfüllten alle Items, bis auf Item 5 mit einer Trennschärfe von 0.146, eine Trennschärfe größer 0.3.

Auch der Wertigkeitsfaktor hatte mit einem Cronbachs Alpha von .624 eine grenzwertige interne Konsistenz und es gab keine fehlenden Daten. Cronbachs Alpha würde sich signifikant auf .634 steigern bei Entfernung des Items 11 („Am Ende des Lebens als erfolgreich eingeschätzt zu werden ist besser als heute als erfolgreich eingeschätzt zu werden.“). Allerdings würde die interne Konsistenz weiterhin grenzwertig bleiben, weswegen eine explorative Faktorenanalyse notwendig ist. Alle Items des Faktors erfüllten eine größere Trennschärfe von 0.3, außer Item 10 („Sofortiges Vergnügen ist wichtiger als das, was in der Zukunft passieren könnte.“) mit einer Trennschärfe von 0.286 und Item 11 („Am Ende des Lebens als erfolgreich eingeschätzt zu werden ist besser als heute als erfolgreich eingeschätzt zu werden.“) mit einer Trennschärfe von 0.198.

Mit einem Cronbachs Alpha von .773 war die interne Konsistenz des Verbundenheitsfaktors hoch. Es gab keine fehlenden Werte für diesen Faktor. Alle Items des Faktors, bis auf Item 19 („Was jemand heute tut, hat wenig Einfluss auf das, was in zehn Jahren passieren wird.“) mit einer Trennschärfe von 0.248, erfüllten eine größere Trennschärfe von 0.3.

Die durchschnittlich extrahierte Varianz betrug für den Geschwindigkeitsfaktor $DEV = 0.636$, für den Ausdehnungsfaktor $DEV = 0.338$, für den Wertigkeitsfaktor $DEV = 0.193$ und für den Verbundenheitsfaktor $DEV = 0.226$. Die Kennzahlen der Heterotrait-Monotrait-Ratio (HTMT) lagen unter 0.85, weswegen diskriminante Validität gegeben ist.

(3) Reliabilitätsanalyse des Stouthard & Peetsma (1999) Erhebungsinstruments

Die Facette Studium & Karriere erzielte ein Cronbachs Alpha von .631, es gab keine fehlenden Daten. Dies kann somit als grenzwertige interne Konsistenz interpretiert werden. Cronbachs Alpha würde sich nicht steigern bei Entfernung eines Items. Die Item Trennschärfen dieser Facette erfüllten alle, bis auf Item 5 („Ich mache mir keine Gedanken darüber, welche Arbeit ich nach dem Studium machen könnte.“) mit einer Trennschärfe von 0.262 und Item 6 („Die Inhalte, die ich im Studium lerne, werden mir im Berufsleben nicht viel nützen.“) mit einer Trennschärfe von 0.298, eine Trennschärfe von größer 0.3.

Die interne Konsistenz der Facette Soziale Beziehungen war mit einem Cronbachs

Alpha von .708 gut. Es gab 0.2% fehlende Werte ($n = 1$) für diese Facette. Die Trennschärfen der Items waren für diese Facette alle größer 0.3.

Die Facette Freizeit hatte eine hohe interne Konsistenz mit einem Cronbachs Alpha von .812, es gab keine fehlenden Daten. Die Trennschärfen der Items dieser Facette waren alle größer 0.3 und lassen sich als hinreichend gegeben bewerten.

Die durchschnittliche extrahierte Varianz betrug für die Facette Studium & Karriere $DEV = 0.199$, für die Facette Soziale Beziehungen $DEV = 0.269$ und für die Facette Freizeit $DEV = 0.419$. Die Kennzahlen des Heterotrait-Mono-Trait-Ratio (HTMT) waren unter 0.85, weshalb diskriminante Validität angenommen werden kann.

Überprüfung der Konstruktvalidität

Tabelle 3: Interkorrelationen zur Zukunftsperspektive mit Antezedenzen ($N = 544$)

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 CL	-	.20**	.03	.11**	.05	.35**	.22**	.41**	.52**	-.29**	.44**	.09*	.44**
2 GESCHW		-	.04	.13**	.07	.11*	-.07	.09*	.14**	-.18**	.23**	.45**	.18**
3 WERTIG			-	.34**	.03	.11**	-.01	.02	.12**	-.05	.11**	.08	.04
4 VERBUN				-	.01	.36**	.11*	.17**	.25**	-.09*	.12**	.29**	.08
5 AUSDEH					-	.07	-.08	.06	.15**	-.17**	.23**	.07	.15**
6 STUDI						-	.21**	.46**	.34**	-.19**	.19**	.25**	.23**
7 FREIZ							-	.43**	.10*	.01	.02	-.00	.07
8 SOZIALE								-	.35**	-.22**	.24**	.11*	.39**
9 IK									-	-.50**	.49**	.16**	.39**
10 EK										-	-.30**	-.14**	-.32**
11 SW											-	.15**	.56**
12 GE												-	.07
13 EXTRA													-

Anmerkungen. CL = Carstensen & Lang Skala, GESCHW = Geschwindigkeit (FTPS), WERTIG = Wertigkeit (FTPS), VERBUN = Verbundenheit (FTPS), AUSDEH = Ausdehnung (FTPS), STUDI = Facette Studium & Karriere (TPQ), FREIZEI = Facette Freizeit (TPQ), SOZIALE = Facette Soziale Beziehungen (TPQ), IK = Internale Kontrollüberzeugung, EK = Externale Kontrollüberzeugung, SW = Selbstwirksamkeit, GE = Gewissenhaftigkeit, EXTRA = Extraversion

* $p < .05$, ** $p < .01$. Korrelationen größer .10 ($p < .001$) = grün, Korrelationen größer .30 ($p < .001$) = blau, Korrelationen größer .50 ($p < .001$) = rot.

Zur Überprüfung der konvergenten Validität im Rahmen der Konstruktvalidierung, wurden Korrelationsanalysen der verschiedenen Skalen zur Zukunftsperspektive durchgeführt, diese sind in Tabelle 3 ersichtlich.

Ergebnisse der Pearson Produkt-Moment Korrelationsanalysen

(1) Korrelationsanalysen der Husman & Shell Konzeptualisierung (2008)

Die Subskala Geschwindigkeit der Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008) war schwach positiv mit der Facette Studium & Karriere assoziiert ($r = .105, p = .015$) sowie mit der Facette Soziale Beziehungen der Konzeptualisierung nach Stouthard und Peetsma (1999) ($r = .088, p = .041$). Des Weiteren korrelierte Geschwindigkeit mit der Carstensen und Lang (1996) Skala schwach positiv ($r = .201, p < .001$).

Der Wertigkeitsfaktor der Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008) stand in einem schwach positiven Zusammenhang zur Facette Studium & Karriere der Konzeptualisierung gemäß Stouthard und Peetsma (1999) ($r = .113, p = .008$).

Der Verbundenheitsfaktor des Erhebungsinstruments nach Husman und Shell (2008) war mit allen anderen Erhebungsinstrumenten positiv assoziiert. Es wurde eine moderat positive Korrelation mit der Facette Studium & Karriere ($r = .360, p < .001$) sowie eine schwach positive Korrelation mit der Facette Freizeit ($r = .108, p = .012$) und der Facette Soziale Beziehungen ($r = .168, p < .001$) des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) gefunden. Des Weiteren war der Verbundenheitsfaktor schwach positiv mit der Skala gemäß Carstensen und Lang (1996) assoziiert ($r = .114, p < .001$).

Der Ausdehnungsfaktor derselben Konzeptualisierung zeigte keine Korrelationen zu den Skalen der anderen Erhebungsinstrumente.

(2) Korrelationsanalysen der Stouthard & Peetsma (1999) Konzeptualisierung

Die Facette Studium & Karriere zeigte neben den oben berichteten Korrelationen mit den Faktoren Geschwindigkeit, Wertigkeit und Verbundenheit eine moderat positive Korrelation zur Carstensen und Lang (1996) Skala ($r = .346, p < .001$).

Die Facette Freizeit korrelierte neben dem Faktor Verbundenheit auch mit der Carstensen und Lang (1996) Skala schwach positiv ($r = .220, p < .001$).

Die Facette Soziale Beziehungen stand in einem moderat positiven Zusammenhang zur Carstensen und Lang (1996) Skala ($r = .410, p < .001$). Des Weiteren war sie, wie bereits berichtet, mit dem Verbundenheitsfaktor schwach positiv assoziiert.

(3) Korrelationsanalysen der Carstensen & Lang (1996) Konzeptualisierung

Die Skala nach Carstensen und Lang (1996) korrelierte schwach bis moderat positiv mit allen Facetten des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999): Facette Studium & Karriere ($r = .346, p < .001$), Facette Freizeit ($r = .220, p < .001$), Facette Soziale Beziehungen ($r = .410,$

$p < .001$). Außerdem war die Skala mit den Faktoren Geschwindigkeit ($r = .201, p < .001$) und Verbundenheit schwach positiv assoziiert ($r = .114, p < .001$). Mit den Faktoren Wertigkeit und Ausdehnung stand sie in keinem korrelativen Zusammenhang.

5.3. Beantwortung der Forschungsfrage 3:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive, dem Notendurchschnitt, der zeitlichen Lerninvestition, den Kontrollüberzeugungen, der Selbstwirksamkeit, der Gewissenhaftigkeit, der Extraversion und den soziodemografischen Variablen?

Korrelationsanalysen zur Zukunftsperspektive und soziodemografischen Variablen

Ergebnisse parametrischer Korrelationsanalysen zu Alter

Hinsichtlich der Facetten des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) waren alle mit dem Alter negativ assoziiert. Deskriptiv am stärksten ausgeprägt war der Zusammenhang zwischen Alter und der Facette Soziale Beziehungen ($r = -.238, p < .001$), gefolgt von der Facette Studium & Karriere ($r = -.229, p < .001$) des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999). Bei beiden handelt es sich um eine schwach negative Korrelation. Ebenfalls korrelierte die Facette Freizeit des gleichen Erhebungsinstrumentes schwach negativ mit Alter ($r = -.138, p < .001$). Die Skala nach Carstensen und Lang (1996) war mit dem Alter ebenfalls schwach negativ assoziiert ($r = -.218, p < .001$). Bezüglich der Operationalisierung nach Husman und Shell (2008) konnte einzig ein schwach negativer Zusammenhang mit dem Verbundenheitsfaktor gefunden werden ($r = -.099, p = .021$).

Ergebnisse non-parametrische Korrelationsanalysen zum sozioökonomischen Status der Eltern

Es konnte einzig ein schwach negativer Zusammenhang des sozioökonomischen Status des Vaters mit dem Faktor Ausdehnungsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung gefunden werden (Kendalls-Tau-b = $-.068, p = .036$; Spearmans-Rho = $-.090, p = .036$). Außerdem konnte eine schwach negative Korrelation des väterlichen sozioökonomischen Status mit der Facette Studium & Karriere gefunden werden (Kendall-Tau-b = $-.076, p = .019$; Spearmans-Rho = $-.101, p = .019$).

Ergebnisse ANOVAS zu Geschlechtsunterschieden

(1) Einfaktorielle ANOVA zur Carstensen & Lang Skala (1996)

Zuerst wurden die Voraussetzungen der ANOVA überprüft. Die Werte des Carstensen und Lang Skala (1996) waren für diverse Studierende und Personen, die keine Angaben zu ihrer Geschlechtszugehörigkeit gemacht haben, normalverteilt, nicht aber für männliche und weibliche Studierende, wie eine Überprüfung mit dem Shapiro-Wilk-Test ergab ($\alpha = .05$). Aufgrund der hohen Stichprobenanzahl kann diese Voraussetzung allerdings vernachlässigt werden. Die Überprüfung der Varianzhomogenität erfolgte mit dem Levene-Test, gemäß dem wir eine Gleichheit der Varianzen annehmen können ($p = .462$). Der deskriptive Mittelwert der Zukunftsperspektive variierte zwischen der Gruppe der weiblichen Studierenden ($M = 3.71, SD = 0.65$), der männlichen Studierenden ($M = 3.69, SD = 0.69$) und der diversen Gruppe ($M = 3.65, SD = 0.53$). Der Mittelwert für die Studierenden, die keine Angaben gemacht haben, fiel im Vergleich zu den anderen Gruppen deskriptiv etwas höher aus ($M = 4.28, SD = 0.73$). Allerdings unterschieden sich die Werte nicht signifikant für weibliche, männliche und Studierende mit diverser Geschlechtszugehörigkeit sowie Studierenden, die keine Angaben zu ihrer Geschlechtszugehörigkeit gemacht haben, $F(3, 540) = 1.06, p = .368$.

(2) Einfaktorielle ANOVA zur Husman & Shell Skala (2008)

Zunächst erfolgte wieder eine Prüfung der notwendigen Voraussetzungen. Der Shapiro-Wilk-Test ($\alpha = .05$) ergab, dass die Werte für den Geschwindigkeitsfaktor für weibliche und männliche Studierende nicht normalverteilt waren. Mithilfe des Levene-Tests konnte Varianzhomogenität bestätigt werden ($p = .814$). Die Mittelwerte für den Geschwindigkeitsfaktor waren für Studierende mit diverser Geschlechtszugehörigkeit deskriptiv am höchsten ausgeprägt ($M = 3.04, SD = 1.20$), gefolgt von den Mittelwerten der männlichen Gruppe ($M = 3.00, SD = 1.06$) und den Studierenden ohne Angabe ihres Geschlechts ($M = 2.75, SD = 0.92$), während die weibliche Gruppe den niedrigsten deskriptiven Mittelwert erzielte ($M = 2.73, SD = 1.10$). Die Mittelwerte der verschiedenen Gruppen unterschieden sich bezüglich des Geschwindigkeitsfaktors allerdings nicht signifikant voneinander, $F(3, 540) = 2.389, p = .068$.

Die Überprüfung der Normalverteilung der Werte des Wertigkeitsfaktors wurde mit dem Shapiro-Wilk-Test ($\alpha = .05$) realisiert. Es konnte gezeigt werden, dass die Werte für alle Gruppen außer der weiblichen Gruppe und der Gruppe ohne Angabe des Geschlechts normalverteilt waren. Der Levene-Test konnte Varianzhomogenität bestätigen ($p = .674$). Der

Mittelwert der männlichen Gruppe war deskriptiv am größten ausgeprägt ($M = 3.55$, $SD = 0.50$), gefolgt von der Gruppe der weiblichen Studierenden ($M = 3.37$, $SD = 0.55$), und der Gruppe mit diverser Geschlechtszugehörigkeit ($M = 3.34$, $SD = 0.49$). Den niedrigsten deskriptiven Mittelwert erzielten Studierende ohne Angabe ihres Geschlechts ($M = 2.79$, $SD = 0.43$). Die Werte des Wertigkeitsfaktors unterschieden sich signifikant für die verschiedenen geschlechtsspezifischen Gruppen, $F(3, 540) = 6.118$, $p < .001$, $\eta^2 = .033$. Es handelt sich gemäß Cohen (1988) um einen kleinen Effekt. Der Turkey post-hoc Test zeigte signifikante Unterschiede ($p < .05$) in den Werten des Wertigkeitsfaktors zwischen den Gruppen weiblicher und männlicher Studierenden (-0.18 , 95% CI $[-0.31, -0.05]$, $p = .002$) und zwischen der männlichen Gruppe und der Gruppe ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit (0.76 , 95% CI $[-0.31, -0.05]$, $p = .026$).

Die Überprüfung der Normalverteilung der Werte des Verbundenheitsfaktors mit dem Shapiro-Wilk-Test ($\alpha = .05$) konnte zeigen, dass alle Gruppen bis auf die der weiblichen Studierenden normalverteilt war. Es konnte Varianzhomogenität mittels des Levene-Tests akkreditiert werden ($p = .348$). Die Mittelwerte waren für die Gruppe der Studierenden mit diverser Geschlechtszugehörigkeit deskriptiv etwas höher ausgeprägt ($M = 3.94$, $SD = 0.42$) als die der Gruppe der weiblichen Studierenden ($M = 3.92$, $SD = 0.48$). Die Mittelwerte der männlichen Studierenden ($M = 3.80$, $SD = 0.52$) waren deskriptiv etwas höher ausgeprägt als die der Studierenden ohne Angabe ihrer Geschlechtszugehörigkeit ($M = 3.21$, $SD = 0.55$). Der Verbundenheitsfaktor unterschied sich signifikant zwischen den Gruppen, $F(3, 540) = 4.79$, $p < .001$, $\eta^2 = .026$. Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei um einen kleinen Effekt. Der Turkey post-hoc Test zeigte bei einem Signifikanzniveau von ($p < .05$) einen signifikanten Unterschied zwischen der weiblichen und männlichen Gruppe (0.12 , 95% CI $[0.002, 0.24]$, $p = .045$) sowie zwischen der weiblichen Gruppe und der Gruppe ohne Angabe ihres Geschlechts (0.71 , 95% CI $[0.002, 0.24]$, $p = .022$).

Gemäß dem Shapiro-Wilk-Test ($\alpha = .05$) waren die Werte für den Ausdehnungsfaktor für alle Gruppen der Geschlechtszugehörigkeit normalverteilt, außer für die der weiblichen Studierenden. Varianzhomogenität konnte durch den Levene-Test nicht bestätigt werden ($p = .038$). Deskriptiv zeigten sich Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich des Ausdehnungsfaktors. Die Gruppe der männlichen Probanden erzielte den höchsten deskriptiven Mittelwert ($M = 3.17$, $SD = 0.69$), gefolgt von weiblichen Studentinnen ($M = 3.10$, $SD = 0.76$) und den Studierenden ohne Angabe ihrer Geschlechtszugehörigkeit ($M = 2.75$, $SD = 0.82$). Den niedrigsten deskriptiven Mittelwert hatten Studierende mit diverser Geschlechtszugehörigkeit ($M = 2.65$, $SD = 0.33$). Die Werte des Ausdehnungsfaktors

unterschieden sich signifikant zwischen den Gruppen, Welch-Test $F(3, 10.94) = 5.03, p = .020, \eta^2 = .010$). Es handelt sich gemäß Cohen (1988) um einen kleinen Effekt. Der Games-Howell post-hoc Test konnte bei einem Signifikanzniveau von ($p < .05$) einen signifikanten Unterschied zwischen der weiblichen Gruppe und der Gruppe mit diverser Geschlechtszugehörigkeit detektieren ($0.45, 95\% \text{ CI}[0.06, 0.84], p = .025$).

(3) Einfaktorielle ANOVAS zur Stouthard & Peetsma Skala (1999)

In Bezug auf die Facette Studium & Karriere konnte der Shapiro-Wilk Test ($\alpha = .05$) zeigen, dass die Voraussetzung der Normalverteilung für die weibliche und männliche Gruppe nicht gegeben ist. Gemäß dem Levene-Test ist von einer Varianzheterogenität auszugehen ($p = .009$). Die Mittelwerte der Gruppe ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit waren deskriptiv am höchsten ausgeprägt ($M = 4.50, SD = 0.18$), anschließend die der weiblichen Gruppe ($M = 4.18, SD = 0.52$), darauffolgend die der männlichen Gruppe ($M = 4.02, SD = 0.65$) und der Gruppe mit diverser Geschlechtszugehörigkeit ($M = 4.02, SD = 0.65$). Der Welch-Test ergab, dass das Ausmaß der Facette Studium & Karriere sich signifikant zwischen den Gruppen unterscheidet, $F(3, 11.52) = 6.68, p = .007, \eta^2 = .020$. Es handelt sich gemäß Cohen (1988) um einen kleinen Effekt. Der Games-Howell Test zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen weiblicher und männlicher Gruppe ($0.16, 95\% \text{ CI}[0.0093, 0.3085], p = .032$). Ebenfalls unterschieden sich gemäß dem Games-Howell Test die männliche Gruppe von der Gruppe ohne Angabe einer Geschlechtszugehörigkeit, ($-0.48, 95\% \text{ CI}[-0.8632, -0.0921], p = .022$).

Der Shapiro-Wilk ($\alpha = .05$) Test zeigte bezüglich der Facette Soziale Beziehungen, dass für die Gruppe mit weiblicher Geschlechtszugehörigkeit, für die Gruppe mit männlicher und diverser Geschlechtszugehörigkeit eine Normalverteilung nicht gegeben war. Mittels Levene-Tests wurde die Varianzhomogenität geprüft, welche gegeben ist ($p = .074$). Den höchsten deskriptiven Mittelwert hinsichtlich dieser Facette erzielten die Gruppe mit diverser Geschlechtszugehörigkeit ($M = 4.33, SD = 0.58$) und die weibliche Gruppe ($M = 4.33, SD = 0.52$). Gefolgt von der Gruppe ohne Angabe des Geschlechts ($M = 4.29, SD = 0.48$). Den niedrigsten deskriptiven Mittelwert hatten männliche Studenten ($M = 4.23, SD = 0.62$). Statistisch signifikant war dieser Unterschied allerdings nicht, $F(3, 539) = 1.21, p = .304$.

Für die Facette Freizeit ergab der Shapiro-Wilk Test ($\alpha = .05$), dass die weibliche, männliche und diverse Gruppe nicht normalverteilt war. Varianzhomogenität war ebenfalls gemäß dem Levene-Test nicht gegeben ($p = .015$). Die Gruppe mit diverser Geschlechtszugehörigkeit erzielte den höchsten deskriptiven Mittelwert ($M = 4.71, SD =$

0.40), gefolgt von der Gruppe ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit ($M = 4.33$, $SD = 0.30$) und anschließend der weiblichen Gruppe ($M = 4.27$, $SD = 0.59$). Männliche Probanden hatten den niedrigsten deskriptiven Mittelwert für diese Facette ($M = 4.16$, $SD = 0.73$). Die Werte unterschieden sich statistisch signifikant zwischen den Gruppen, Welch-Test $F(3, 11.08) = 3.96$, $p = .038$, $\eta^2 = .014$. Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei um einen kleinen Effekt. Der Games-Howell Test konnte einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der männlichen Gruppe und der Gruppe mit diverser Geschlechtszugehörigkeit finden (-0.54 , 95% CI $[-1.0119, -0.0777]$, $p = .023$).

Korrelationsanalysen zu Zukunftsperspektive, Notenschnitt, Lerninvestition

Ergebnisse non-parametrischer Korrelationsanalysen zu Notenschnitt

Bezüglich des Notenschnitts war von allen Skalen und Facetten zur Zukunftsperspektive nur der Geschwindigkeitsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung schwach negativ assoziiert (Kendalls-Tau-b = $-.119$, $p < .001$; Spearmans-Rho = $-.155$, $p < .001$).

Ergebnisse non-parametrischer Korrelationsanalysen zu zeitlicher Lerninvestition

In Bezug auf Lerninvestition war der Geschwindigkeitsfaktor der Konzeptualisierung gemäß Husman und Shell (2008) schwach positiv assoziiert (Kendalls-Tau-b = $.195$, $p < .001$; Spearmans-Rho = $.248$, $p < .001$). Des Weiteren korrelierte der Verbundenheitsfaktor der gleichen Konzeptualisierung schwach positiv mit Lerninvestition (Kendalls-Tau-b = $.073$, $p = .026$; Spearmans-Rho = $.094$, $p = .029$).

Außerdem konnte entgegen der Erwartung auch die Facette Soziale Beziehungen des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) mit Lerninvestition in einem leicht positiven Zusammenhang gebracht werden (Kendalls-Tau-b = $.077$, $p = .023$; Spearmans-Rho = $.098$, $p = .023$). Die Facette Studium & Karriere des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) war nicht mit zeitlicher Lerninvestition korreliert. Ebenso wenig war die Carstensen und Lang Skala (1996) damit assoziiert.

Des Weiteren wurde der Zusammenhang weiterer Einflussvariablen (Selbstwirksamkeitserwartung, Kontrollüberzeugungen, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, elterlicher sozioökonomischer Status) auf Notenschnitt und Lerninvestition investigiert. Deren Ergebnisse werden im Folgenden berichtet.

Korrelationsanalysen zu weiteren Einflussfaktoren auf Notenschnitt und Lerninvestition

Ergebnisse non parametrischer Korrelationsanalysen zu den weiteren Einflussfaktoren auf Notenschnitt und Lerninvestition

Hinsichtlich Notenschnitt konnte eine schwach negative Korrelation mit Gewissenhaftigkeit gefunden werden ($r = -.209, p < .001$) sowie mit dem sozioökonomischen Status der Mutter ($r = -.118, p < .001$). In Bezug auf Lerninvestition konnte eine schwach positive Korrelation mit Gewissenhaftigkeit gefunden werden ($r = .201, p < .001$). Außerdem war der Notenschnitt mit Lerninvestition ebenfalls schwach negativ korreliert ($r = -.176, p < .001$).

Ergebnisse parametrischer Korrelationsanalysen zu Kontrollüberzeugungen

Es konnte gezeigt werden, dass alle Subskalen der verschiedenen Erhebungsinstrumente zur Zukunftsperspektive mit einer internalen Kontrollüberzeugung in unterschiedlichem Ausmaß positiv assoziiert waren. Den deskriptiv stärksten positiven Zusammenhang zur internalen Kontrollüberzeugung zeigte die Skala nach Carstensen und Lang (1996) ($r = .518, p < .001$). Weiterhin war eine interne Kontrollüberzeugung mit der Facette Studium & Karriere moderat positiv assoziiert ($r = .343, p < .001$) sowie mit der Facette Soziale Beziehungen ($r = .351, p < .001$) des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999). Die Facette Freizeit des gleichen Erhebungsinstruments war leicht positiv mit einer internalen Kontrollüberzeugung assoziiert ($r = .095, p = .027$), allerdings ist diese Korrelation aufgrund des sehr schwachen Zusammenhangs vernachlässigbar. Bezüglich der Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008) konnte eine schwach positive Korrelation des Verbundenheitsfaktors mit internaler Kontrollüberzeugung gefunden werden ($r = .247, p < .001$). Ebenso wurde für den Ausdehnungsfaktor ($r = .154, p < .001$), den Geschwindigkeitsfaktor ($r = .141, p < .001$) und den Wertigkeitsfaktor ($r = .120, p < .001$) ein schwach positiver Zusammenhang zu einer internalen Kontrollüberzeugung gefunden. Im Einklang hierzu korrelierte die Carstensen und Lang (1996) Skala mit externaler Kontrollüberzeugung schwach negativ ($r = -.293, p < .001$). Bezüglich der Facetten des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) stand die Facette Studium & Karriere in einem schwach negativen Zusammenhang zu externaler Kontrollüberzeugung ($r = -.192, p < .001$) sowie zur Facette Soziale Beziehungen ($r = -.216, p < .001$). Bezüglich der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung zeigten sich schwach negative Korrelationen einer externalen Kontrollüberzeugung mit dem Ausdehnungsfaktor ($r = -.168, p < .001$), dem

Geschwindigkeitsfaktor ($r = -.183, p < .001$) und dem Verbundenheitsfaktor ($r = -.086, p = .05$).

Ergebnisse parametrischer Korrelationsanalysen zu Selbstwirksamkeit

Es konnte außer der Facette Freizeit des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen allen Subskalen der verschiedenen Erhebungsinstrumente und Selbstwirksamkeit gefunden werden. Deskriptiv war am stärksten die Skala nach Carstensen und Lang (1996) mit Selbstwirksamkeit positiv assoziiert, wobei es sich um einen noch moderaten Zusammenhang handelt ($r = .444, p < .001$). Hinsichtlich der Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008) zeigte sich ein schwach positiver Zusammenhang zum Ausdehnungsfaktor ($r = .231, p < .001$), dem Geschwindigkeitsfaktor ($r = .226, p < .001$), dem Verbundenheitsfaktor ($r = .122, p = .004$) und dem Wertigkeitsfaktor ($r = .111, p = .009$).

Ebenso stand die Facette Studium & Karriere ($r = .188, p < .001$) und die Facette Soziale Beziehungen ($r = .237, p < .001$) mit Selbstwirksamkeit in einem schwach positiven Zusammenhang.

Ergebnisse parametrischer Korrelationsanalysen zu Persönlichkeitseigenschaften

Weiterhin wurde der Zusammenhang einer Zukunftsperspektive und Persönlichkeitseigenschaften, explizit Gewissenhaftigkeit und Extraversion, investigiert. Hierbei konnte gezeigt werden, dass Gewissenhaftigkeit deskriptiv am stärksten mit dem Geschwindigkeitsfaktor der Konzeptualisierung nach Husman & Shell (2008) signifikant positiv assoziiert war. Hierbei handelt es sich um eine noch moderate Korrelation ($r = .452, p < .001$). Hinsichtlich der anderen Faktoren derselben Konzeptualisierung korrelierte Gewissenhaftigkeit außerdem mit dem Verbundenheitsfaktor schwach positiv ($r = .291, p < .001$). Ebenfalls war Gewissenhaftigkeit mit der Facette Studium & Karriere des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) schwach positiv assoziiert ($r = .245, p < .001$). Auch die Facette Soziale Beziehungen korrelierte schwach positiv mit Gewissenhaftigkeit ($r = .105, p = .014$). Eine signifikant schwach positive Korrelation mit Gewissenhaftigkeit konnte auch für die Skala gemäß Carstensen und Lang (1996) detektiert werden ($r = .092, p = .032$). Extraversion war deskriptiv am stärksten positiv mit der Skala nach Carstensen und Lang (1996) assoziiert. Der Zusammenhang kann als eine noch moderate Korrelation interpretiert werden ($r = .435, p < .001$). Außerdem korrelierte Extraversion moderat positiv mit der Facette Soziale Beziehungen ($r = .387, p < .001$) und mit der Facette Studium & Karriere

schwach positiv ($r = .231, p < .001$) des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999). Bezüglich der Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008) konnten signifikant schwach positive Korrelationen mit dem Geschwindigkeitsfaktor ($r = .182, p < .001$) und mit dem Ausdehnungsfaktor gefunden werden ($r = .145, p < .001$).

Ergebnisse Multiple Regressionsanalysen zu zeitlicher Lerninvestition

Es wurde eruiert, dass die zeitliche Lerninvestition mit dem Geschwindigkeitsfaktor, mit dem Verbundenheitsfaktor, mit der Facette Soziale Beziehungen und Gewissenhaftigkeit assoziiert war. Um diesen Zusammenhang zwischen den Variablen umfassender zu untersuchen, wurde eine Multiple Regressionsanalyse durchgeführt. Zunächst wurden deren Voraussetzungen geprüft. Mithilfe von Streudiagrammen konnte die lineare Beziehung zwischen den unabhängigen Variablen (Geschwindigkeitsfaktor, Verbundenheitsfaktor, Facette Soziale Beziehungen, Gewissenhaftigkeit) und der abhängigen Variable (Lerninvestition) gezeigt werden. Durch Untersuchung der Residuen konnte demonstriert werden, dass keine gravierenden Ausreißer vorhanden sind. Die Punkte in dem Normalverteilungsdiagramm der Residuen liegen nahe der Diagonalen, somit kann von einer Normalverteilung ausgegangen werden. Auch konnte mit dem Durbin Watson Verfahren die Unabhängigkeit der Residuen gezeigt werden. Homoskedastizität der Residuen konnte mithilfe eines Streudiagramms bestätigt werden. Außerdem ist nicht von einer Multikollinearität auszugehen, da kein Korrelationskoeffizient größer 0.8 ist (Field, 2013). Das Modell mit dem Geschwindigkeitsfaktor, dem Verbundenheitsfaktor, Gewissenhaftigkeit und der Facette Soziale Beziehungen als unabhängige Variablen und zeitliche Lerninvestition als abhängige Variable ist signifikant $F(4, 537) = 15.172, p < .001$. Mit einem $R^2 = .102$ (korrigiertes $R^2 = .095$) hat das Modell eine schwache Anpassungsgüte und Varianzaufklärung (Cohen, 1988). Demnach kann mit dem Modell 10.2% der Varianz aufgeklärt werden. Der Geschwindigkeitsfaktor gilt mit einem Regressionskoeffizient von 0.168 als signifikanter Prädiktor für das Kriterium Lerninvestition ($\beta = 0.168; t(537) = 3.675, p < .001$). Ebenso gilt Gewissenhaftigkeit mit einem Regressionskoeffizient von 0.300 als signifikanter Prädiktor für das Kriterium zeitliche Lerninvestition ($\beta = 0.300; t(537) = 3.886, p < .001$).

Ergebnisse Multiple Regressionsanalyse zu Notenschnitt

Aufgrund der vorangegangenen Korrelationsanalysen, die eine Beziehung zwischen Notenschnitt und Gewissenhaftigkeit, dem sozioökonomischen Status der Mutter, dem Geschwindigkeitsfaktor und der zeitlichen Lerninvestition vermuten lassen, wird der

Zusammenhang dieser Variablen näher untersucht. Die Voraussetzungen wurden, wie bereits beschrieben, erneut geprüft und sind auch für dieses Modell mit Notenschnitt als abhängige Variable und Geschwindigkeitsfaktor, mütterlicher sozioökonomischer Status, Gewissenhaftigkeit und Lerninvestition als unabhängige Variablen gegeben. Das Modell ist mit $F(4, 536) = 16.814, p < .001$ signifikant und kann mit einem $R^2 = .111$ (korrigiertes $R^2 = .105$) 11.1% der Varianz erklären. Gemäß Cohen (1988) entspricht dies einer geringen Varianzaufklärung und schwachen Anpassungsgüte. Gewissenhaftigkeit gilt mit einem Regressionskoeffizient von -0.545 als signifikanter Prädiktor für das Kriterium Notendurchschnitt ($\beta = -0.545; t(536) = -5.166, p < .001$). Ebenfalls gilt die zeitliche Lerninvestition als signifikanter Prädiktor für das Kriterium Notendurchschnitt ($\beta = -0.201; t(536) = -3.340, p < .001$). Des Weiteren gilt der mütterliche sozioökonomische Status als Prädiktor für das Kriterium Notenschnitt ($\beta = -0.083; t(536) = -2.466, p = .014$).

6. Diskussion und Ausblick

6.1. Zusammenfassung und Interpretation

Das Ziel dieser Arbeit war es, die sogenannte „Future Time Perspective“ von österreichischen Lehramtsstudierenden zu untersuchen. Unter der „Future Time Perspective“ bzw. Zukunftsperspektive versteht man die Fähigkeit der Antizipation der Zukunft und der damit verbundenen Determination gegenwärtigen Verhaltens sowie individuelle Einstellungen und Orientierungen bezüglich der Zukunft. Frühere Forschung zeigte, dass eine Zukunftsperspektive als motivationale Variable agiert und sich im Bildungskontext unter anderem auf zeitliche Lerninvestition und Leistungsfähigkeit auswirkt (Andre et al., 2018; Andre et al., 2019; De Volder & Lens, 1982; Diaconu-Gherasim et al., 2023; Husman & Lens, 1999; Peetsma et al., 2005; Peetsma & van der Veen, 2011; Shell & Husman, 2001). Allerdings wurden diese Ergebnisse im österreichischen Kontext noch nicht repliziert. Ein Grund hierfür ist ein Mangel an deutschsprachigen Erhebungsinstrumenten zu diesem psychologischen Konstrukt. Des Weiteren existiert bisher keine Studie im deutschsprachigen Raum, welche die Zukunftsperspektive basierend auf einem multidimensionalen Ansatz untersucht und ergründet, welche der Komponenten die größte motivationale und leistungssteigernde Kraft im Bildungskontext besitzt.

Aufgrund dessen fokussierte sich das Vorhaben dieser Studie auf das Übersetzen etablierter Erhebungsinstrumente zur Zukunftsperspektive, basierend auf einem multidimensionalen Ansatz und die anschließende Validierung dieser mithilfe österreichischer Lehramtsstudierenden. Hierbei war als weiteres Ziel zu ergründen, welche

Konzeptualisierungen und den darauf basierenden Messinstrumenten für eine Verwendung im tertiären Bildungssektor am geeignetsten erscheinen. Weiterhin wurde der Einfluss der Zukunftsperspektive auf Notenschnitt und zeitliche Lerninvestition für das Studium untersucht, um den Einfluss auf Leistungsindikatoren und Motivation zu investigieren. Meist wurden in früheren Forschungsarbeiten Antezedenzen der Zukunftsperspektive bei der Untersuchung der motivationalen Auswirkungen bisher vernachlässigt. Aus diesem Grund wurden in dieser Arbeit Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, Gewissenhaftigkeit und Extraversion in die Untersuchung inkludiert.

Die verwendeten Messinstrumente waren die unidimensionale Future Time Perspective Scale nach Carstensen und Lang (1996), die multidimensionale Future Time Perspective Scale mit den Faktoren Geschwindigkeit, Verbundenheit, Ausdehnung, Wertigkeit gemäß Husman und Shell (2008) sowie die domänenspezifischen Langzeitfacetten Studium & Karriere, Soziale Beziehungen und Freizeit des Time Perspective Questionnaire nach Stouthard und Peetsma (1999). Im Folgenden werden nun die Ergebnisse interpretiert und diskutiert.

6.1.1. Diskussion der Forschungsfrage 1:

Zeigen sich die postulierten internalen Strukturen und Dimensionen der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungskontext?

Es konnte gezeigt werden, dass die faktorielle Validität der Erhebungsinstrumente mittels der DWLS Schätzmethode gegeben ist. Die postulierten internalen Strukturen und Dimensionen der verwendeten Messinstrumente konnten auch mit österreichischen Lehramtsstudierenden repliziert werden.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine Annahme der H1: Die postulierte interne Struktur der verschiedenen Messinstrumente kann anhand einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungskontext verifiziert werden.

6.1.2. Diskussion der Forschungsfrage 2:

Können die psychometrischen Qualitäten der verwendeten Messinstrumente auch in einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungssektor repliziert werden und sind diese zumindest akzeptabel?

Hierfür wurde die Reliabilität der verschiedenen Erhebungsinstrumente mit ihren Subskalen und Facetten geprüft. Die interne Konsistenz der Carstensen und Lang Skala (1996), der Subskalen zu Verbundenheit und Geschwindigkeit (Husman & Shell, 2008) sowie der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) war akzeptabel bis hoch. Die interne Konsistenz war für die Subskalen Ausdehnung und

Wertigkeit der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung sowie für die Facette Studium & Karriere des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) grenzwertig.

Die Ergebnisse implizierten somit eine teilweise Annahme der H2a: Die Reliabilität der verschiedenen Messinstrumente wird anhand einer deutschsprachigen Stichprobe im tertiären Bildungssektor repliziert und ist mit einem Cronbachs Alpha größer .70 akzeptabel.

Die grenzwertige interne Konsistenz der genannten Skalen deutet darauf hin, dass die Items möglicherweise nicht ausreichend zusammenhängen, um eine homogene Messung des zugrunde liegenden Konstrukts zu gewährleisten. Insbesondere wurde festgestellt, dass Item 5 des Ausweitungsfaktors und Item 10 und 11 des Wertigkeitsfaktors sowie Item 19 des Verbundenheitsfaktors derselben Konzeptualisierung (Husman & Shell, 2008) eine niedrige Item Trennschärfe aufweisen. Bezüglich der Facette Studium & Karriere (Stouthard & Peetsma, 1999) erzielten Item 5 und Item 6 eine niedrige Trennschärfe. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass diese Items möglicherweise weniger effektiv zwischen Personen mit unterschiedlichen Ausprägungen des Konstrukts differenzieren können und deutet darauf hin, dass diese Items möglicherweise weniger zur Gesamtzuverlässigkeit der Skala beitragen. Eine Überprüfung der Reliabilität auf Konstruktebene, erfolgte mithilfe der durchschnittlich extrahierten Varianz (DEV). Nur für den Geschwindigkeitsfaktor (Husman & Shell, 2008) war die durchschnittlich aufgeklärte Varianz ausreichend hoch. Die Ergebnisse implizieren, dass die anderen Skalen in dieser Studie möglicherweise nicht ausreichend Varianz erklären können, um die beobachteten Messfehler zu kompensieren. Dies ist möglicherweise ein Indiz dafür, dass die Items der Skalen nicht stark genug mit dem zugrunde liegenden Konstrukt zusammenhängen.

Im Rahmen der Überprüfung der Validität konnte gezeigt werden, dass die meisten Operationalisierungen zur Zukunftsperspektive miteinander schwach bis moderat positiv assoziiert waren, so dass Konstruktvalidität angenommen werden kann.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine Annahme der H2b: Die verschiedenen Operationalisierungen korrelieren gering bis moderat positiv ($r = .15$ bis $r = .35$) und Konstruktvalidität kann angenommen werden.

6.1.3. Diskussion der Forschungsfrage 3:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive, dem Notendurchschnitt, der zeitlichen Lerninvestition, den Kontrollüberzeugungen, der Selbstwirksamkeit, der Gewissenhaftigkeit, der Extraversion und den soziodemografischen Variablen?

Um die Auswirkungen einer Zukunftsperspektive auf motivationalen und leistungsbezogenen Indikatoren zu untersuchen, wurde der Zusammenhang einer Zukunftsperspektive und dem Notenschnitt sowie der zeitlichen Lerninvestition näher untersucht.

Personen mit schlechten organisatorischen Fähigkeiten und Individuen, welche die Zeit in Relation zu ihren Zielen als schnell vergehend erleben, berichteten von einem schlechteren Notenschnitt. Entgegen der Erwartung war also nur der Geschwindigkeitsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung mit dem Notenschnitt schwach negativ assoziiert.

Die Ergebnisse implizierten eine teilweise Annahme der H3a: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und dem Notendurchschnitt.

Außerdem konnte gezeigt werden, dass Personen mit einer besseren Zeit-Ziel-Relation und Personen, die ihr gegenwärtiges Handeln in stärkerem Ausmaß mit zukünftigen Zielen verknüpfen, auch mehr Zeit für das Studium investieren. Konträr zur Erwartung waren demnach nur der Geschwindigkeitsfaktor und der Verbundenheitsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung mit der zeitlichen Lerninvestition schwach positiv verknüpft.

Die Ergebnisse implizierten eine teilweise Annahme der H3b: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und zeitlicher Lerninvestition.

Wie weit in die Zukunft Studierende Gedanken projizieren und Ziele setzen und das Ausmaß der Wichtigkeit von in Zukunft liegenden Zielen war entgegen der Erwartung weder mit der zeitlichen Lerninvestition noch mit dem Notenschnitt verbunden. Für diese Stichprobe wirkten sich demnach weder der Ausdehnungsfaktor noch der Wertigkeitsfaktor (Husman & Shell, 2008) auf die zeitliche Lerninvestition und den Notenschnitt aus. Ebenso wenig stand die Facette Studium & Karriere (Stouthard & Peetsma, 1999), die Erwartungen und Gedanken bezüglich des beruflichen Werdegangs beinhaltet, in einem Zusammenhang hierzu. Auch die individuelle Wahrnehmung der verbleibenden Lebenszeit mit deren Möglichkeiten, welche

mit der Carstensen und Lang Skala (1996) erhoben wurde, tangierte in dieser Stichprobe Notenschnitt und zeitliches Lernengagement nicht.

Ebenfalls war in dieser Studie nur der sozioökonomische Status der Mutter mit dem Notenschnitt schwach negativ assoziiert, dementsprechend war ein hoher Bildungsgrad der Mutter mit einem besseren Notenschnitt verbunden. Konträr zur Erwartung wirkte sich der elterliche sozioökonomische Status nicht auf die zeitliche Lerninvestition aus.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine teilweise Annahme der H3c: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem elterlichen sozioökonomischen Status und zeitlicher Lerninvestition sowie ein negativer Zusammenhang zwischen dem elterlichen sozioökonomischen Status und dem Notenschnitt.

Des Weiteren wurde das nomologische Netzwerk der Zukunftsperspektive in dieser Studie untersucht. Im Folgenden werden die Zusammenhänge mit den Antezedenzen geschildert.

Mit den Erwartungen übereinstimmend war Selbstwirksamkeit mit allen Skalen und Facetten der verschiedenen Operationalisierungen zur Zukunftsperspektive schwach bis moderat positiv assoziiert, mit Ausnahme der Facette Freizeit des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999). Entgegen der Erwartung stand Selbstwirksamkeit auch mit der Facette Soziale Beziehungen derselben Konzeptualisierung in einem schwach positiven Zusammenhang.

Die Ergebnisse implizierten eine teilweise Annahme der H3e: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und Selbstwirksamkeit.

Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass das Ausmaß an Selbstwirksamkeitserwartung sich ebenfalls auf den sozialen Kontext auswirkt und von diesem beeinflusst wird. Die Ergebnisse stehen im Einklang mit der sozialen Lerntheorie, die besagt, dass Selbstwirksamkeitserwartungen immer in einem sozialen Kontext erworben werden (Bandura 1977, 1997).

Ein ähnlicher Zusammenhang konnte mit den verschiedenen Erhebungsinstrumenten zur Zukunftsperspektive und Kontrollüberzeugungen beobachtet werden. Alle Skalen und Facetten waren mit einer internalen Kontrollüberzeugung schwach bis stark positiv assoziiert. Den deskriptiv stärksten positiven Zusammenhang zeigte eine internale Kontrollüberzeugung mit der Carstensen und Lang Skala (1996). Im Einklang hiermit war eine externe Kontrollüberzeugung deskriptiv am stärksten negativ mit derselben Skala assoziiert. Die

Carstensen und Lang Skala (1996) erfasst die Wahrnehmung der Begrenztheit bzw. Unbegrenztheit der persönlichen Zukunft mit deren Möglichkeiten. Eine Wahrnehmung einer begrenzten Zukunft durch beispielsweise einem hohen Alter oder einer schweren Erkrankung, geht mit weniger Möglichkeiten einher, die Zukunft selbstständig zu planen und führt dadurch zu einem Gefühl des Kontrollverlusts und somit einer externalen Kontrollüberzeugung. Dadurch werden die Ergebnisse nachvollziehbar. Entgegen der Erwartung standen die Facetten Soziale Beziehungen des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) in einem moderat positiven Zusammenhang zur internalen Kontrollüberzeugung bzw. in einem schwach negativen Zusammenhang zur externalen Kontrollüberzeugung. Für Personen mit einer hohen internalen Kontrollüberzeugung scheint es demnach bedeutsam zu sein, mit Familie und Freunden*innen auch in der Zukunft engen Kontakt zu pflegen. Die theoretischen Grundlagen der Kontrollüberzeugungen gehen auf Rotter (1963) zurück. Gemäß seiner sozialen Lerntheorie entwickelt sich die Persönlichkeit eines Individuums immer durch eine Wechselwirkung mit der Umwelt. Er nimmt außerdem an, dass Kontrollüberzeugungen eine Persönlichkeitsdimension darstellen und somit durch das soziale Umfeld geprägt werden. Die Erwartung eines Handlungsergebnisses, welche sich auf die Handlungsmotivation auswirkt, wird demnach maßgeblich durch den sozialen Kontext beeinflusst. Dadurch werden die Ergebnisse dieser Studie verständlich.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine teilweise Annahme der H3d: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und internaler Kontrollüberzeugung sowie ein negativer Zusammenhang mit externaler Kontrollüberzeugung.

Weitere Persönlichkeitsdimensionen, die in früherer Forschung als Antezedenzen einer Zukunftsperspektive ausgemacht und in dieser Studie inkludiert wurden, sind Extraversion und Gewissenhaftigkeit.

Extraversion stand mit der Konzeptualisierung nach Carstensen und Lang (1996) in einem moderat positiven Zusammenhang und war ebenfalls moderat positiv mit der Facette Soziale Beziehungen sowie schwach positiv mit der Facette Studium & Karriere des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) assoziiert. Extrovertierte Studierende scheinen in dieser Stichprobe sich insbesondere mit ihrer beruflichen Zukunft zu beschäftigen und scheinen im Vergleich zu introvertierten Individuen mehr Möglichkeiten in ihrer Zukunft wahrzunehmen. In früherer Forschung wurde bereits gezeigt, dass Extraversion mit Optimismus positiv assoziiert ist (Schweizer & Koch, 2001). Möglicherweise basiert die Wahrnehmung einer Vielzahl an

Möglichkeiten auf einer optimistischen Einstellung gegenüber der Zukunft. Ebenfalls stand Extraversion in einem schwach positiven Zusammenhang zum Geschwindigkeitsfaktor und zum Ausdehnungsfaktor der Konzeptualisierung gemäß Husman und Shell (2008). Entgegen der Erwartung standen der Wertigkeitsfaktor und der Verbundenheitsfaktor derselben Konzeptualisierung in keiner Beziehung zu Extraversion. Auch war anders als vermutet die Facette Freizeit mit Extraversion nicht assoziiert. Extravertierte Lehramtsstudierende scheinen demnach im Vergleich zu den introvertierten Mitstudierenden Freizeit in der Zukunft keinen größeren Stellenwert beizumessen. Des Weiteren könnte man die Ergebnisse dahingehend interpretieren, dass in dieser Stichprobe extravertierte Studierende in der Zukunft liegenden Zielen eine ähnlich hohe Bedeutung zuschreiben wie introvertierte Studierende und sich die Fähigkeit, gegenwärtiges Agieren mit zukünftigen Zielen zu verknüpfen, ebenfalls nicht zwischen diesen Individuen signifikant unterscheidet.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine teilweise Annahme der H3g: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und Extraversion.

Mit den Erwartungen übereinstimmend scheinen gewissenhafte Studierende sich insbesondere mit ihrer beruflichen Zukunft zu beschäftigen. Dies äußerte sich in der schwach positiven Assoziation mit der Facette Studium & Karriere des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999). Entgegen der Erwartung scheinen sie sozialen Beziehungen in der Zukunft ebenfalls einen hohen Stellenwert beizumessen. Allerdings ist hierbei anzumerken, dass die Stichprobe ausschließlich aus Lehramtsstudierenden bestand und der Lehrer*innenberuf ein sozialer Beruf ist. Es kann also vermutet werden, dass angehende Lehrer*innen sozialen Beziehungen generell eine größere Bedeutung zuschreiben. Dies spiegelt sich auch darin wider, dass der Mittelwert der Facette Soziale Beziehungen im Vergleich zu den Mittelwerten der anderen Skalen für diese Stichprobe mit Lehramtsstudierenden deskriptiv am größten ausfiel. Des Weiteren standen der Wertigkeitsfaktor und der Ausdehnungsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung nicht wie angenommen in einem positiven Zusammenhang zur Gewissenhaftigkeit. Daraus lässt sich schließen, dass gewissenhafte Studierende in dieser Stichprobe Zielen in der Zukunft nicht generell eine höhere Bedeutung zusprechen, sondern nur, wenn diese sich spezifisch auf die berufliche Zukunft beziehen. Außerdem scheinen gewissenhafte Studierende auch keinen ausgedehnten Zeithorizont zu haben. Deskriptiv war am stärksten der Geschwindigkeitsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung mit Gewissenhaftigkeit positiv assoziiert. Ebenfalls wurde mit dem Verbundenheitsfaktor derselben Konzeptualisierung ein schwach positiver Zusammenhang zur Gewissenhaftigkeit

detektiert. Der Geschwindigkeitsfaktor (Husman & Shell, 2008) wurde basierend auf einer Subskala der „Future Time Orientation“ nach Gjesme (1983) konzipiert, mit denen individuelle Planungs-, Organisationsfähigkeiten und Kompetenzen zur Selbstregulation erfasst werden, die das Erreichen zukünftiger Ziele beeinflussen. Gewissenhafte Personen zeichnen sich vor allem durch eine hohe Organisations- und Planungsfähigkeit, Selbstkontrolle und Genauigkeit aus. Aufgrund der konzeptuellen Ähnlichkeit zwischen dem Geschwindigkeitsfaktor (Husman & Shell, 2008) und Gewissenhaftigkeit sind diese Ergebnisse somit nachvollziehbar. Der positive Zusammenhang von Gewissenhaftigkeit und dem Verbundenheitsfaktor (Husman & Shell, 2008) impliziert, dass gewissenhafte Studierende gegenwärtiges Agieren verstärkt mit zukünftigen Zielen verknüpfen. Bezüglich der Carstensen und Lang (1996) Skala wurde kein Zusammenhang zu Gewissenhaftigkeit gefunden.

Die Ergebnisse dieser Studie implizierten somit eine teilweise Annahme der H3f: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit) und Gewissenhaftigkeit.

Der Verbundenheitsfaktor (Husman & Shell, 2008) war zwar positiv mit der Lerninvestition assoziiert, konnte diese aber nicht vorhersagen. Vielmehr konnten Gewissenhaftigkeit und der Geschwindigkeitsfaktor (Husman & Shell, 2008) die zeitliche Lerninvestition von Studierenden vorhersagen.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine teilweise Annahme der H3i: Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Kontrollüberzeugungen, eine Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) gelten als Prädiktoren für die zeitliche Lerninvestition.

Des Weiteren konnte Gewissenhaftigkeit mit dem zeitlichen Lernengagement und dem mütterlichen sozioökonomischen Status den Notenschnitt der Studierenden vorhersagen.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine teilweise Annahme der H3h: Selbstwirksamkeit, Gewissenhaftigkeit, Kontrollüberzeugungen, eine Zukunftsperspektive (exklusiv der Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ) und zeitliche Lerninvestition gelten als Prädiktoren für den Notendurchschnitt.

Dadurch wird vor allem deutlich, welche der Komponenten und Facetten einer Zukunftsperspektive sich zuträglich auf motivationale und leistungsbezogene Indikatoren auswirken. Konträr zu den Erwartungen scheinen der Wertigkeitsfaktor und der

Ausdehnungsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung sowie die Facette Studium & Karriere des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) für eine Vorhersage des Notenschnitts und der zeitlichen Lerninvestition in dieser Stichprobe nicht bedeutsam zu sein. Der Wertigkeitsfaktor beschreibt die persönliche Bedeutung von in der Zukunft liegenden Zielen. Die Ergebnisse könnten dahingehend interpretiert werden, dass eine zu hohe Bedeutsamkeit von in der Zukunft liegenden Zielen möglicherweise auch Angst induzieren kann und somit für Motivation und Leistung abträglich ist.

Des Weiteren wurde der Zusammenhang einer Zukunftsperspektive mit soziodemografischen Variablen untersucht. Die Konzeptualisierung einer Zukunftsperspektive gemäß Carstensen und Lang (1996) und die Operationalisierung nach Stouthard und Peetsma (1999) war, wie hypothetisiert, mit dem Alter schwach negativ assoziiert. Entgegen der Erwartung stand nur der Verbundenheitsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung in einem schwach negativen Zusammenhang zum Alter.

Die Ergebnisse implizierten somit eine teilweise Annahme der H3j: Es besteht ein negativer Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und dem Alter.

Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass mit einem zunehmenden Alter die wahrgenommenen verbleibenden Möglichkeiten abnehmen. Auch die Bedeutsamkeit der beruflichen Weiterentwicklung, der sozialen Beziehungen und der Freizeit nimmt mit zunehmendem Alter ab. Allerdings war der Wertigkeitsfaktor (Husman & Shell, 2008) mit dem Alter nicht assoziiert, somit scheint in dieser Stichprobe das Alter nicht generell die Bedeutsamkeit von in der Zukunft liegenden Zielen zu tangieren. Ebenso scheint die Wahrnehmung der Zeit-Ziel Relation und die Länge des individuellen Zeithorizonts unabhängig vom Alter des Individuums zu sein. Hierbei ist allerdings zu beachten, dass das durchschnittliche Alter in dieser Stichprobe 21 Jahre betrug und somit vor allem junge Erwachsene an der Studie teilnahmen.

Des Weiteren wurde der Zusammenhang einer Zukunftsperspektive mit dem elterlichen sozioökonomischen Status untersucht. Konträr zu den Erwartungen war der väterliche sozioökonomische Status mit der Länge des selbstkonstituierenden Zeithorizonts, also dem Ausdehnungsfaktor (Husman & Shell, 2008) und der Facette Studium & Karriere (Stouthard & Peetsma, 1999) schwach negativ verbunden. Trotz der signifikanten Ergebnisse deutet die geringe Stärke der Korrelation auf eine vernachlässigbare Assoziation hin. Das

Bildungsniveau der Eltern stand demnach in dieser Stichprobe in keinem Zusammenhang zur Zukunftsperspektive der Studierenden.

Die Ergebnisse implizierten eine Ablehnung der H3k: Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und dem sozioökonomischen Status der Eltern.

Außerdem wurden geschlechtsbedingte Unterschiede einer Zukunftsperspektive investigated. Entgegen der Erwartung erzielten in dieser Stichprobe Männer im Vergleich zu Frauen und Studierenden ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit signifikant höhere Werte auf dem Wertigkeitsfaktor der Husman und Shell (2008) Konzeptualisierung. Demnach scheinen Männer im Vergleich zu Frauen und Personen ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit, in der Zukunft liegenden Zielen eine größere Bedeutung zuzuschreiben. Außerdem hatten weibliche Studierende signifikant höhere Werte auf dem Verbundenheitsfaktor (Husman & Shell, 2008) als Männer und Studierende ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit. Somit scheinen Frauen im Vergleich zu Männern und Studierenden ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit besser in der Lage zu sein, gegenwärtiges Agieren mit zukünftigen Zielen zu verknüpfen und deren Verhalten danach auszurichten. Hinsichtlich des Ausdehnungsfaktors (Husman & Shell, 2008) erzielten weibliche Studierende signifikant höhere Werte als diverse Studierende, somit scheinen Frauen einen ausgedehnteren Zeithorizont als diverse Studierende zu haben. Bezüglich des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) erzielten weibliche Studierende signifikant höhere Werte als männliche Studierende auf der Facette Studium & Karriere und männliche Studierende signifikant geringere Werte als Studierende ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit. Dementsprechend scheinen Frauen und Proband*innen ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit im Vergleich zu Männern eine ausgeprägtere bildungs- und karrierebezogene Zukunftsperspektive zu haben. Des Weiteren erzielten diverse Studierende signifikant höhere Werte als männliche Studierende auf der Facette Freizeit. Demnach schreiben diverse Personen Freizeit in der Zukunft einen höheren Stellenwert zu. Allerdings ist zu beachten, dass die Effektstärken klein ausgeprägt waren und der Stichprobenumfang für die Gruppe der Studierenden ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit ($n = 4$) und für die Gruppe diverser Studierenden ($n = 8$) sehr klein war. Bezüglich der anderen Skalen wurden keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gefunden.

Die Ergebnisse implizierten somit eine teilweise Annahme der H3l: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer Zukunftsperspektive und dem Geschlecht.

6.1.4. Beantwortung und Diskussion der Forschungsfrage 4:

Welche Konzeptualisierungen und den darauf basierenden Messinstrumenten sind für eine Verwendung im tertiären Bildungssektor am geeignetsten?

Nachdem die Zusammenhänge der Zukunftsperspektive mit dem nomologischen Netzwerk dargelegt wurden und die Auswirkungen auf Notenschnitt sowie zeitlicher Lerninvestition erörtert wurden, ist nun eine Synthese der berichteten Ergebnisse notwendig. Durch die Synthese der Ergebnisse ist es möglich zu eruieren welche Konzeptualisierungen und den darauf basierenden Messinstrumenten für eine Verwendung im tertiären Bildungssektor am geeignetsten erscheinen und dient somit der Beantwortung der letzten Forschungsfrage. Der Faktor, welcher mit allen Variablen des nomologischen Netzwerks assoziiert war, ist der Geschwindigkeitsfaktor der multidimensionalen Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008). Des Weiteren galt dieser Faktor auch als Prädiktor der zeitlichen Lerninvestition und stand in einem negativen Zusammenhang zum Notenschnitt. Weiterhin stand auch der Verbundenheitsfaktor derselben Konzeptualisierung (Husman & Shell, 2008) mit der zeitlichen Lerninvestition in einem positiven Zusammenhang. Die zeitliche Lerninvestition konnte außerdem den Notenschnitt vorhersagen. Lerninvestition und Notenschnitt sind Indikatoren für Motivation und Leistung, weshalb diese insbesondere im Bildungskontext von Bedeutung sind. Außerdem waren alle Faktoren der Operationalisierung gemäß Husman und Shell (2008) mit den in der Literatur berichteten Antezedenzen der Zukunftsperspektive assoziiert. Aufgrund dessen repräsentiert die multidimensionale Konzeptualisierung nach Husman und Shell (2008) das nomologische Netzwerk der Zukunftsperspektive am adäquatesten und ist für die Vorhersage bildungsrelevanter Variablen in dieser Stichprobe von Lehramtsstudierenden am geeignetsten. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass die Zukunftsperspektive domänenspezifisch ist. Die Facetten Soziale Beziehungen und Freizeit des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) waren nicht mit Antezedenzen assoziiert, die insbesondere für den Bildungskontext relevant sind, wie Kontrollüberzeugungen und Gewissenhaftigkeit, die Facette Studium & Karriere hingegen schon. Die unidimensionale Konzeptualisierung nach Carstensen und Lang (1996) war zwar mit Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen hoch korreliert, beeinflusste allerdings nicht den Notenschnitt oder die zeitlichen Lerninvestition von Studierenden und hatte somit für diese Stichprobe einen geringen prognostischen Wert.

Die Ergebnisse implizierten demnach eine Annahme der H4: Messinstrumente basierend auf multidimensionalen Ansätzen sind im tertiären Bildungssektor am geeignetsten.

6.2. Limitationen und Implikationen

Eine Limitation sind die grenzwertigen Reliabilitäten einiger Subskalen und Facetten zur Zukunftsperspektive, wodurch die Aussagekraft abgeschwächt ist. Dies gilt für den Ausdehnungsfaktor und den Wertigkeitsfaktor der Husman und Shell (2008) sowie für die Langzeitfacette Studium & Karriere des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999). Eine geringe Reliabilität kann zu einer Beeinträchtigung der Validität führen. Deswegen sollte zukünftige Forschung mithilfe explorativer Faktorenanalysen die Skalen und Facetten umfassender untersuchen. Ebenfalls korrelierten einige Facetten des TPQ (Stouthard & Peetsma, 1999) miteinander. Genauso verhielt es sich mit einigen Faktoren der FTPS (Husman & Shell, 2008), weshalb qualitative Mängel bestehen. Des Weiteren fiel die durchschnittlich extrahierte Varianz aller Skalen gering aus und die Trennschärfe mancher Items war ebenfalls gering ausgeprägt. Zukünftige Forschung sollte sich demnach vor allem auf eine Überarbeitung der Item- und Skalenkonstruktion fokussieren, um deren Qualität zu verbessern.

Außerdem wurden nur einige Einflussfaktoren auf Notenschnitt und zeitliche Lerninvestition inkludiert, zukünftige Forschung sollte demnach weitere Einflussfaktoren wie die Art der Leistungsmotivation in der Analyse berücksichtigen. Auch konnten aufgrund der Zumutbarkeit, nicht alle bekannten Antezedenzen einer Zukunftsperspektive in die Untersuchung miteinbezogen werden. Deswegen sollte es Aufgabe zukünftiger Forschung sein das nomologische Netzwerk der Zukunftsperspektive umfassender zu untersuchen.

Des Weiteren indizieren die Ergebnisse zu dem Wertigkeits- und Ausdehnungsfaktor (Husman & Shell, 2008) das mögliche Vorhandensein eines Interaktionseffekts mit einer weiteren Variable. Frühere Forschung konnte beispielsweise zeigen, dass hohe Werte auf dem Verbundenheitsfaktor, also eine hohe Instrumentalitätswahrnehmung, nur mit einer optimistischen Sicht auf die Zukunft zu den leistungssteigernden und motivationsförderlichen Effekten führen (Simons et al., 2004a, 2004b; Van Calster et al., 1987). Deswegen sollte zukünftige Forschung sich vermehrt auf die Untersuchung solcher Interaktionseffekte konzentrieren.

Zudem handelt es sich bei dieser Stichprobe um eine sogenannte „Anfallsstichprobe“ (Convenience Sample), da der Großteil der Proband*innen aus der Lehrveranstaltung „Individuums- und entwicklungspsychologische Grundlagen von Bildung und Lernen“ der Universität Wien rekrutiert wurde und die Teilnehmenden für diese Lehrveranstaltung einen Bonuspunkt erhielten. Durch diese selektive Stichprobe können möglicherweise Verzerrungen auftreten. Außerdem waren in dieser Stichprobe Frauen überrepräsentiert und die Stichprobe beschränkte sich auf den deutschsprachigen Raum, daher können die Ergebnisse

möglicherweise nicht auf die Gesamtpopulation der Lehramtsstudierenden generalisiert werden. In der Zukunft sollte demnach die Zukunftsperspektive von Lehramtsstudierenden in unterschiedlichen Ländern und Kulturen untersucht werden.

Eine weitere Limitation war die kleine Stichprobengröße der diversen Studierenden und der Studierenden ohne Angabe der Geschlechtszugehörigkeit. Dadurch können die Ergebnisse bezüglich geschlechtsbedingter Unterschiede einer Zukunftsperspektive für diese Gruppen nicht generalisiert werden. Auch nahmen vor allem junge Erwachsene an der Studie teil, deswegen sollte zukünftige Forschung den Zusammenhang einer Zukunftsperspektive mit dem Alter anhand einer heterogeneren Stichprobe untersuchen.

Des Weiteren liegt es in der Natur einer Querschnittstudie keine kausalen Aussagen tätigen zu können, weshalb zukünftige Forschung Longitudinalstudien durchführen sollte.

6.3. Conclusio

In dieser Arbeit wurde die Zukunftsperspektive mit dessen nomologischen Netzwerk und den Auswirkungen auf Notenschnitt und zeitliche Lerninvestition bei österreichischen Lehramtsstudierenden empirisch untersucht. Aufgrund des Mangels an Erhebungsinstrumenten basierend auf einem multidimensionalen Ansatz, wurden etablierte Operationalisierungen hierfür übersetzt und validiert. Es konnte gezeigt werden, dass nicht alle Aspekte einer Zukunftsperspektive sich gleich stark auf Leistung und zeitlichen Lernengagement auswirken. Die Ergebnisse plädieren demnach für eine Verwendung multidimensionaler Ansätze zur Erfassung der Zukunftsperspektive im tertiären Bildungskontext.

Literaturverzeichnis

- Allemand, M., Olaru, G., & Hill, P. L. (2021). Age-related psychometrics and differences in gratitude and future time perspective across adulthood. *Personality and Individual Differences, 182*, 111086. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111086>
- Andre, L., Van Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work, and health. *PloS One, 13*(1), e0190492–e0190492. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492>
- Andre, L., Peetsma, T. T. D., van Vianen, A. E. M., Jansen in de Wal, J., Petrović, D. S., & Bunjevac, T. (2019). Motivated by future and challenges: A cross-cultural study on adolescents' investment in learning and career planning. *Journal of Vocational Behavior, 110*, 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.015>
- Andre, L., Koene, S., Jansen in de Wal, J., Schuitema, J. A., & Peetsma, T. T. D. (2022). Learning under stress: The moderating role of future time perspective. *Psychology in the Schools, 59*(4), 800–816. <https://doi.org/10.1002/pits.22645>
- Ashton, M. C., & Lee, K. (2009). The HEXACO–60: a short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment, 91*, 340 – 345. <https://doi.org/10.1080/00223890902935878>
- Atkinson J.W., & Feather N.T. (1966). *A theory of achievement motivation* (1. Aufl.). Wiley.
- Azizli, N., Atkinson, B. E., Baughman, H. M., & Giammarco, E. A. (2015). Relationships between general self-efficacy, planning for the future, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 82*, 58–60. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.006>
- Baird, H. M., Webb, T. L., Sirois, F. M., & Gibson-Miller, J. (2021). Understanding the effects of time perspective: A meta-analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin, 147*(3), 233–267. <https://doi.org/10.1037/bul0000313>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory* (2. Aufl.). Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory* (1. Aufl.). Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (1. Aufl.). W.H. Freeman and Company.

-
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Hrsg.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (S. 307-337). Information Age Publishing.
- Barber, L. K. Munz, D. C., Bagnsby, P. G., & Grawitch, M. J. (2009). When does time perspective matter? Self-control as a moderator between time perspective and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 250–253. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.007>
- Barnett, M. D., Melugin, P. R., & Hernandez, J. (2020). Time Perspective, Intended Academic Engagement, and Academic Performance. *Current Psychology*, 39(2), 761–767. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9771-9>
- Barrows, J., Dunn, S., & A. Lloyd, C. (2013). Anxiety, Self-Efficacy, and College Exam Grades. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 204–208. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010310>
- Bembenuitty, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent Association Between Academic Delay of Gratification, Future Time Perspective, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 16(1), 35–57. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Blanz, M. (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Bluedorn, A. C. (2002). *The human organization of time: Temporal realities and experience* (1. Aufl.). Stanford Business Books.
- Bolaños-Medina, A., & González-Ruiz, V. (2012). Deconstructing the translation of psychological tests. *Meta: Journal Des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 57(3), 715-739. <https://doi.org/10.7202/1017088ar>

-
- Bowles, T. (2008). The relationship of time orientation with perceived academic performance and preparation for assessment in adolescents. *Educational Psychology, 28*(5), 551–565. <https://doi.org/10.1080/01443410701880134>
- Brenlla, M. E., Willis, B., & Germano, G. (2016). Estimación del tiempo y perspectiva temporal en distintas etapas de la adultez [Time estimation and time perspective at different stages of adulthood]. *Investigaciones en Psicología, 21*(1), 27-34.
- Brenlla, M. E., Da Lama, R. G. F., Marengo, I. R., & Cricq, E. S. (2022). Future Time Perspective, Procrastination and Academic Motivation in Argentinian College Students during the Pandemic. *Psychological Thought, 15*(1), 215–241. <https://doi.org/10.37708/psyct.v15i1.640>
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Hrsg.), *Field methods in cross-cultural research* (S. 137– 164). Sage Publications, Inc.
- Bronfenbrenner. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente* (1. Aufl.). Klett-Cotta.
- Brown, W. T., & Jones, J. M. (2004). The Substance of Things Hoped for: a Study of the Future Orientation, Minority Status Perceptions, Academic Engagement, and Academic Performance of Black High School Students. *Journal of Black Psychology, 30*(2), 248–273. <https://doi.org/10.1177/0095798403260727>
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test-und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). Pearson.
- Burns, E. C., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2021). A future time perspective of secondary school students' academic engagement and disengagement: A longitudinal investigation. *Journal of School Psychology, 84*, 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.003>
- Carstensen, L. L., & Fredrickson, B. L. (1998). Influence of HIV status and age on cognitive representations of others. *Health Psychology, 17*(6), 494–503. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.17.6.494>
- Carstensen, L. L., & Lang, F. R. (1996). *Future Time Perspective Scale (FTP)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t31314-000>

-
- Cate, R. A., & John, O. P. (2007). Testing Models of the Structure and Development of Future Time Perspective. *Psychology and Aging*, 22(1), 186–201.
<https://doi.org/10.1037/0882-7974.22.1.186>
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17(3), 237–250.
<https://doi.org/10.1002/per.473>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Hrsg.), *Trends and prospects in motivation research*, (S. 37-45). Springer Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/0-306-47676-2_3
- Daltrey, M. H., & Langer, P. (1984). Development and evaluation of a measure of future time perspective. *Perceptual and motor skills*, 58(3), 719-725.
<https://doi.org/10.2466/pms.1984.58.3.719>
- Daugherty, J., & Brase, G. L. (2010). Taking time to be healthy: Predicting health behaviors with delay discounting and time perspective. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 202–207. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.10.007>
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332–344.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and education - The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346.
<https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

-
- Demirel, D. H., Serdar, E., & Demirel, M. (2020). The Relationship between Future Time Perception and Optimism: An Example of Physical Education and Sports School Students. *International Journal of Applied Exercise Physiology*, 9(8), 109–116.
- Denovan, A., Dagnall, N., Macaskill, A., & Papageorgiou, K. (2020). Future time perspective, positive emotions and student engagement: a longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 45(7), 1533–1546. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1616168>
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566–571. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.3.566>
- Diaconu-Gherasim, L. R., Bucci, C. M., Giuseppone, K. R., & Brumariu, L. E. (2017). Parenting and Adolescents' Depressive Symptoms: The Mediating Role of Future Time Perspective. *The Journal of Psychology*, 151(7), 685–699. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1372349>
- Diaconu-Gherasim, L. R., Brumariu, L. E., Moore, M. T., & Kerns, K. A. (2023a). School and career future time perspective and academic-related outcomes in early adolescence: are mastery goals mediators? *Educational Psychology*, 43(2-3), 119–136. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2136361>
- Diaconu-Gherasim, L. R., Mardari, C. R., & Măirean, C. (2023b). The relation between time perspectives and well-being: A meta-analysis on research. *Current Psychology*, 42(7), 5951–5963. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01949-4>
- Dwivedi, A., & Rastogi, R. (2016). Future Time Perspective, Hope and Life Satisfaction: A Study on Emerging Adulthood. *Jindal Journal of Business Research*, 5(1), 17–25. <https://doi.org/10.1177/2278682116673790>
- Eccles, J. (1984). Sex differences in achievement patterns. In T. Sonderegger (Hrsg.). *Nebraska symposium on motivation*, 32 (S. 97–132). University of Nebraska Press.
- Epstude, K., & Peetz, J. (2012). Mental time travel: A conceptual overview of social psychological perspectives on a fundamental human capacity. *European Journal of Social Psychology*, 42, 269–275. <https://doi.org/10.1002/ejsp.1867>
- Eren, A., & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1416–1428. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.05.001>

-
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 111–123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.006>
- Eren, A. (2017). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 7(19). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i19.1331>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (1. Aufl.). W.W. Norton.
- Feather, N. T. (1992). Values, Valences, Expectations, and Actions. *Journal of Social Issues*, 48(2), 109–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x>
- Ferrari, L., Nota, L., & Soresi, S. (2010). Time perspective and indecision in young and older adolescents. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(1), 61–82. <https://doi.org/10.1080/03069880903408612>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4. Aufl.). Sage.
- Fraisse, P. (1963). *The psychology of time*. Harper & Row.
- Fraisse, P. (1984). Perception and estimation of time. *Annual Review of Psychology*, 35(1), 1–36. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.35.020184.000245>
- Fung, H. H., & Carstensen, L. L. (2006). Goals change when life's fragility is primed: Lessons learned from older adults, the September 11 attacks and sars. *Social cognition*, 24(3), 248–278. <https://doi.org/10.1521/soco.2006.24.3.248>
- Germano, G., & Brenlla, M. E. (2020). Versión Abreviada del Inventario de Perspectiva Temporal de Zimbardo para Buenos Aires. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 55(2), 71–87. <https://doi.org/10.21865/RIDEP55.2.06>
- Gjesme, T. (1975). Slope of Gradients for Performance as a Function of Achievement Motive, Goal Distance in Time, and Future Time Orientation. *The Journal of Psychology*, 91(1), 143–160. <https://doi.org/10.1080/00223980.1975.9915808>
- Gjesme, T. (1979). Future Time Orientation as a Function of Achievement Motives, Ability, Delay of Gratification, and Sex. *The Journal of Psychology*, 101(2), 173–188. <https://doi.org/10.1080/00223980.1979.9915069>

-
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 443–461. <https://doi.org/10.1080/00207598308247493>
- Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Guilford Press.
- Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91–120. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026608.50611.b4>
- Greene, B., & Miller, R. B. (1996). Influences on Achievement: Goals, Perceived Ability, and Cognitive Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181–192. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0015>
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29–45. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.2.29>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43, 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G., & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52(1), 26–32. <https://doi.org/10.1026/0012-1924.52.1.26>
- Hobart, J., & Cano, S. (2009). Improving the evaluation of therapeutic interventions in multiple sclerosis: The role of new psychometric methods. *Health Technology Assessment*, 13(12), 1–66. <https://doi.org/10.3310/hta13120>
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703–718. <https://doi.org/10.1348/000709906X160778>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>

-
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113–125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001>
- Janeiro, D. H., Duarte, A. M., Araújo, A. M., & Gomes, A. I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary students. *Learning and Individual Differences*, 55, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007>
- Johnson, R. E., Rosen, C. C., Chang, C.-H., & Lin, S.-H. (2015). Getting to the Core of Locus of Control: Is It an Evaluation of the Self or the Environment? *Journal of Applied Psychology*, 100(5), 1568–1578. <https://doi.org/10.1037/ap10000011>
- Kasser, T. (2002). Sketches for a self-determination theory of values. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 123-140). University of Rochester Press
- Kerpelman, J. L., & Mosher, L. S. (2004). Rural African American Adolescents' Future Orientation: The Importance of Self-Efficacy, Control and Responsibility, and Identity Development. *Identity*, 4(2), 187–208. https://doi.org/10.1207/s1532706xid0402_5
- King, R. B. (2016). Does your approach to time matter for your learning? The role of time perspectives on engagement and achievement. *Educational Psychology*, 36(7), 1264–1284. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1045835>
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modelling* (3. Aufl.). The Guilford Press.
- Kooij, D. T. M. A., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future Time Perspective: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 103(8), 867–893. <https://doi.org/10.1037/ap10000306>
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2012). *Eine Kurzsкала zur Messung von Kontrollüberzeugung: Die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4)*. GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-312096>

-
- Kovaleva, A., Beierlein, C., Kemper, C. J., & Rammstedt, B. (2014). Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4 (IE-4). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis184>
- Lang, F., & Carstensen, L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and Aging, 17*(1), 125–139.
<https://doi.org/10.1037//0882-7974.17.1.125>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (2013). *New developments in goal setting and task performance* (1. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082744>
- Lens, W. (1986). Future time perspective: A cognitive-motivational concept. In D. R. Brown & J. Veroff (Hrsg.), *Frontiers of motivational psychology: Essays in honor of John W. Atkinson* (S. 173-190). Springer.
https://dx.doi.org/10.1007/978-1-4684-6341-5_10
- Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2001). Student motivation and self-regulation as a function of future time perspective and perceived instrumentality. In S. Volet & S. Järvelä (Hrsg.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (S. 233–248). Pergamon Press.
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 321–333.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x>
- Lewin, K. (1931). Environmental forces in child behavior and development. In C. Murchison (Hrsg.), *A handbook of child psychology* (S. 94–127). Clark University Press. <https://doi.org/10.1037/13524-004>
- Lewin, K. (1942). Time perspective and morale. In G. Watson (Hrsg.), *Civilian morale: Second yearbook of the Society for the Psychological Study of Social Issues* (S. 48–70). Houghton Mifflin Company. <https://doi.org/10.1037/13983-004>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences: Selected theoretical papers* (1. Aufl.). Harper & Brothers.

-
- Lindstrom Johnson, S., Pas, E., & Bradshaw, C. P. (2016). Understanding the Association Between School Climate and Future Orientation. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1575–1586. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0321-1>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work Motivation and Satisfaction: Light at the End of the Tunnel. *Psychological Science*, 1(4), 240–246. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1990.tb00207.x>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80–89. <https://doi.org/10.1080/00207590444000041>
- McInerney, D. M. (2004). A Discussion of Future Time Perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 141–151. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026610.18125.a3>
- Michaelian, K. (2016). *Mental Time Travel*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10591.001.0001>
- Mîndrilă, D. (2010). Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) Estimation Procedures: A Comparison of Estimation Bias with Ordinal and Multivariate Non-Normal Data. *International Journal for Digital Society*, 1(1), 60–66. <https://doi.org/10.20533/ijds.2040.2570.2010.0010>
- Mischel, W. (1981). Metacognition and the rules of delay. In J. H. Flavell & L. Ross (Hrsg.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (S. 240–272). Cambridge University Press.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Moshagen, M., Hilbig, B. E., & Zettler, I. (2014). Faktorenstruktur, psychometrische Eigenschaften und Messinvarianz der deutschsprachigen Version des 60-Item HEXACO Persönlichkeitsinventars. *Diagnostica*, 60(2), 86–97. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000112>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (2. Aufl.). McGraw-Hill.

-
- Nurmi, J.-E. (1989). Development of orientation to the future during early adolescence: A four-year longitudinal study and two cross-sectional comparisons. *International Journal of Psychology*, 24(1-5), 195–214.
<https://doi.org/10.1080/00207594.1989.10600042>
- Nurmi, J.-E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1–59.
[https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- Nurmi, J.-E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Hrsg.), *Understanding Behavior in the Context of Time: Theory, Research, and Application* (S. 31–58). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410613516>
- Nuttin, J. R. (1964). The future time perspective in human motivation and learning. *Acta Psychologica*, 23, 60–82. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(64\)90075-7](https://doi.org/10.1016/0001-6918(64)90075-7)
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir [Motivation and future time perspective]*. Presses universitaires de Louvain.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method* (Überarb. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associate.
- Padawer, E. A., Jacobs-Lawson, J. M., Hershey, D. A., & Thomas, D. G. (2007). Demographic indicators as predictors of future time perspective. *Current Psychology*, 26(2), 102–108. <https://doi.org/10.1007/s12144-007-9008-4>
- Peetsma, T.D. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2).
<https://doi.org/10.1080/713696667>
- Peetsma, T. D., Hascher, T., Van der Veen, I., & Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self-evaluation time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20(3), 209–225. <https://doi.org/10.1007/BF03173553>
- Peetsma, T. D., Schuitema, J., & Van Der Veen, I. (2012). A longitudinal study on time perspectives: Relations with academic delay of gratification and learning environment. *Japanese Psychological Research*, 54(3), 241–252.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00526.x>

-
- Peetsma, T., & van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction, 21*(3), 481–494.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.001>
- Phan, H. P. (2009). Amalgamation of future time orientation, epistemological beliefs, achievement goals and study strategies: Empirical evidence established. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1),
<https://doi.org/10.1348/000709908X306864>
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315009650>
- Prenda, K. M., & Lachman, M. E. (2001). Planning for the Future. *Psychology and Aging, 16*(2), 206–216. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.16.2.206>
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review, 76*(6), 606–610.
<https://doi.org/10.1037/h002829>
- Raynor, J. O., & Rubin, I. S. (1971). Effects of achievement motivation and future orientation on level of performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*(1), 36–41.
<https://doi.org/10.1037/h0030421>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Ringle, P., & Savickas, M. (1983). Administrative leadership - planning and time perspective. *The Journal of Higher Education (Columbus), 54*(6), 649–661.
<https://doi.org/10.2307/1981935>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review, 29*, 100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied, 80*(1), 1-28.

-
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(1), 56–67. <https://doi.org/10.1037/h0076301>
- Rudzinska-Wojciechowska, J., Wojciechowski, J., & Stolarski, M. (2021). Do time perspectives predict school performance beyond intelligence and personality? *Personality and Individual Differences, 172*, 110594. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110594>
- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-Being in German and U.S. College Students. *Social Indicators Research, 50*(2), 225–241. <https://doi.org/10.1023/A:1007084005278>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2003). SWE. Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4515>
- Schweizer, K., & Koch, W. (2001). The assessment of components of optimism by POSO-E. *Personality and Individual Differences, 31*(4), 563–574. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00161-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00161-6)
- Seginer, R. (2009). *Future Orientation: Developmental and Ecological Perspectives* (1. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/b106810>
- Shah, J., & Higgins, E. T. (1997). Expectancy × Value Effects: Regulatory Focus as Determinant of Magnitude and Direction. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*(3), 447–458. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.447>
- Shell D. F., & Husman J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 481–506. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1073>
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004a). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology, 74*(3), 343–360. <https://doi.org/10.1348/0007099041552314>

-
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004b). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review, 16*(2), 121–139. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>
- Spiel, C., Lüftenegger, M., Schober, B., & Finsterwald, M. (2018). Lebenslang erfolgreich lernen – die LehrerInnen legen den Grundstein. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 335–350). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_15
- Stouthard, M. E. A., & Peetsma, T. T. D. (1999). Future-time perspective: Analysis of a facet-designed questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 15*(2), 99–105. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.15.2.99>
- Strough, J., Bruine de Bruin, W., Parker, A. M., Lemaster, P., Pichayayothin, N., & Delaney, R. (2016). Hour glass half full or half empty? Future time perspective and preoccupation with negative events across the life span. *Psychology and Aging, 31*(6), 558–573. <https://doi.org/10.1037/pag0000097>
- Sword, R. M., Sword, R. K. M., Brunskill, S. R., & Zimbardo, P. G. (2014). Time Perspective Therapy: A New Time-Based Metaphor Therapy for PTSD. *Journal of Loss & Trauma, 19*(3), 197–201. <https://doi.org/10.1080/15325024.2013.763632>
- Trommsdorff, G., & Lamm, H. (1975). An analysis of future orientation and some of its social determinants. In J. T. Fraser & N. Lawrence (Hrsg.), *The Study of Time II: Proceedings of the Second Conference of the International Society for the Study of Time Lake Yamanaka-Japan* (S. 343-361). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-50121-0>
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialisation. *International Journal of Psychology, 18*(1-4), 381–406. <https://doi.org/10.1080/00207598308247489>
- Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., & Rippens, P. D. (2002). Predicting natural resolution of alcohol-related problems: A prospective behavioral economic analysis. *Experimental and Clinical Psychopharmacology, 10*(3), 248–257. <https://doi.org/10.1037/1064-1297.10.3.248>
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective Attitude toward the Personal Future: Impact on Motivation in High School Boys. *The American Journal of Psychology, 100*(1), 1–13. <https://doi.org/10.2307/1422639>

-
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation* (1. Aufl.). Wiley.
- Wallace, M. (1956). Future time perspective in schizophrenia. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52(2), 240–245. <https://doi.org/10.1037/h0039899>
- Wallace, M., & Rabin, A. I. (1960). Temporal experience. *Psychological Bulletin*, 57(3), 213–236. <https://doi.org/10.1037/h0041410>
- Watson, S. J., & Milfont, T. L. (2017). A short-term longitudinal examination of the associations between self-control, delay of gratification and temporal considerations. *Personality and Individual Differences*, 106, 57–60. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.023>
- Weiber, R., & Mühlhaus, D. (2014). Güteprüfung reflektiver Messmodelle. In R. Weiber & D. Mühlhaus (Hrsg.), *Strukturgleichungsmodellierung: Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (S. 127–172). Springer.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Williams, G. C., Hedberg, V. A., Cox, E. M., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals and Health-Risk Behaviors in Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1756–1771. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02466.x>
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.77.6.1271>
- Zimbardo, P., & Boyd, J. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life* (1. Aufl.). Simon and Schuster.
- Zebardast, A., Besharat, M. A., & Hghighatgoo, M. (2011). The relationship between self-efficacy and time perspective in students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 935–938. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.181>

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vergleich der Modellpassungen mit ML und DWLS.....	44
Tabelle 2: Skalenmittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen, Minimum und Maximum der Skalen zur Zukunftsperspektive	45
Tabelle 3: Interkorrelationen zur Zukunftsperspektive mit Antezedenzen (N = 544)	47

Anhang

Abstract

The human ability to anticipate the future and the associated determination of current behaviour, as well as individual attitudes and orientations towards the future, are captured with the psychological construct of "Future Time Perspective". In the educational context, it has already been shown that a future perspective acts as a strong motivational variable and has a positive effect on performance and time investment in learning, among other things. This has not yet been replicated in the German-speaking world. The aim of this study was to investigate and validate the future time perspective and part of the nomological network using translated established measurement instruments. The study was conducted on a sample of 544 Austrian student teachers. The translated measurement instruments used were the unidimensional Future Time Perspective Scale according to Carstensen and Lang (1996), the multidimensional Future Time Perspective Scale according to Husman and Shell (2008), and the domain-specific long-term facets study and professional career, social relations and leisure time of the Time Perspective Questionnaire according to Stouthard and Peetsma (1999). Factorial validity was confirmed using the DWLS estimation method. It was shown that most operationalisations of future perspective are positively associated with each other, which is why construct validity can be assumed. Nomological validity was confirmed by the largely positive relationships of the various future time perspective scales with self-efficacy, control beliefs, conscientiousness and extraversion. Reliability was acceptable to high for most of the scales, but internal consistency was low for the subscales extension and valence (Husman & Shell, 2008) and for the study and professional career facet (Stouthard & Peetsma, 1999). Furthermore, conscientiousness was found to be a predictor of students' grade point average along with time commitment to learning and maternal socioeconomic status. Multidimensional approaches are more suitable for assessing the future time perspective in an educational context.

Key words: Future time perspective, education, validation, motivation, achievement, learning engagement, austrian student teacher

Zusammenfassung

Die menschliche Fähigkeit der Antizipation der Zukunft und der damit verbundenen Determination des gegenwärtigen Verhaltens sowie individuelle Einstellungen und Orientierungen bezüglich der Zukunft werden mit dem psychologischen Konstrukt der „Future Time Perspective“ erfasst. Im Bildungskontext konnte bereits gezeigt werden, dass eine Zukunftsperspektive als stark motivationale Variable agiert und sich unter anderem auf Leistungsfähigkeit und zeitliche Lerninvestition positiv auswirkt. Bisher wurde dies noch nicht im deutschen Sprachraum repliziert. Das Ziel dieser Studie war es, mithilfe von übersetzten etablierten Messinstrumenten die Zukunftsperspektive und Teil des nomologischen Netzwerks zu untersuchen und validieren. Die Studie wurde an einer Stichprobe mit 544 österreichischen Lehramtsstudierenden durchgeführt. Die verwendeten übersetzten Messinstrumente waren die unidimensionale Future Time Perspective Scale nach Carstensen und Lang (1996), die multidimensionale Future Time Perspective Scale gemäß Husman und Shell (2008), sowie die domänenspezifischen Langzeitfacetten Studium & Karriere, Soziale Beziehungen und Freizeit des Time Perspective Questionnaire nach Stouthard und Peetsma (1999). Die faktorielle Validität konnte mittels der DWLS Schätzmethode bestätigt werden. Es konnte gezeigt werden, dass die meisten Operationalisierungen zur Zukunftsperspektive miteinander positiv assoziiert sind, weswegen Konstruktvalidität angenommen werden kann. Nomologische Validität konnte durch die größtenteils positiven Beziehungen der verschiedenen Skalen zur Zukunftsperspektive mit Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen, Gewissenhaftigkeit und Extraversion bestätigt werden. Die Reliabilität war für die meisten Skalen akzeptabel bis hoch, für die Subskalen Ausdehnung und Wertigkeit (Husman & Shell, 2008) sowie für die Facette Studium & Karriere (Stouthard & Peetsma, 1999) war die interne Konsistenz grenzwertig. Gewissenhaftigkeit und der Geschwindigkeitsfaktor der FTPS (Husman & Shell, 2008) konnten die zeitliche Lerninvestition vorhersagen. Des Weiteren galt Gewissenhaftigkeit mit dem zeitlichen Lernengagement und dem mütterlichen sozioökonomischen Status als Prädiktor für den Notenschnitt der Studierenden. Multidimensionale Ansätze sind zur Erhebung der Zukunftsperspektive im Bildungskontext geeigneter.

Schlüsselwörter: Future Time Perspective, Zukunftsperspektive, Bildung, Validierung, Motivation, Leistung, Lerninvestition, österreichische Lehramtsstudierende

Fragebogen

1. Begrüßung:

Herzlich Willkommen!

Vielen Dank für Ihr Interesse, an dieser Befragung teilzunehmen.

Allgemeine Informationen und Ziele der Studie

Im Rahmen meiner Masterarbeit im Fach Bildungspsychologie der Universität Wien, möchte ich die "Future Time Perspective" bei Lehramtstudent*innen untersuchen und ein Messinstrument diesbezüglich entwickeln. Als "Future Time Perspective" wird generell die Fähigkeit der Antizipation der Zukunft bezeichnet und der damit verbundenen Determination gegenwärtigen Verhaltens.

Ablauf der Studie

Die Studie wird ca. 10-15 Minuten in Anspruch nehmen und besteht aus mehreren Fragen, bei denen Ihre subjektive Meinung erfragt wird. Hierbei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Teilnahmebedingungen

Sie können an der Studie teilnehmen, wenn Sie mindestens 18 Jahre alt sind und Lehramt studieren. Um die Instruktionen zu verstehen sind ausreichende Deutschkenntnisse von Nöten (B2 Niveau).

Nutzen der Teilnahme

Ihre Teilnahme an dieser Studie dient der bildungspsychologischen Forschung.

Rechte bei einer Teilnahme

Ihre Teilnahme erfolgt freiwillig und Sie können jederzeit die Studie vorzeitig beenden, ohne dass Ihnen daraus Nachteile entstehen.

Datenschutz

Alle Daten werden auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) anonym erhoben und nur für Forschungszwecke im Zuge dieser Masterarbeit verwendet.

Einverständniserklärung

Durch das Klicken auf Weiter bestätigen Sie, dass Sie die Informationen zur vorliegenden Studie gelesen haben und mit der Studienteilnahme einverstanden sind.

Bei Fragen oder Anmerkungen können Sie mich gerne per E-Mail kontaktieren:

Anastasia Schürger, BSc

anastasia.schuenger@univie.ac.at

Vielen Dank für Ihre Zeit und Mithilfe!

2. Items zur Zukunftsperspektive - Carstensen & Lang (1996)

Item 1: Auf mich warten viele Möglichkeiten in der Zukunft.

Item 2: Ich glaube, dass ich in der Zukunft viele neue Ziele setzen werde.

Item 3: Meine Zukunft ist voller Möglichkeiten.

Item 4: Der größte Teil meines Lebens liegt vor mir.

Item 5: Meine Zukunft erscheint mir unbegrenzt.

Item 6: In meinem zukünftigen Leben kann ich noch alles tun, was ich möchte.

Item 7: In meinem Leben bleibt mir noch viel Zeit, um neue Pläne zu schmieden.

Item 8: Ich habe das Gefühl, dass meine Zeit abläuft.

Item 9: Meine Möglichkeiten in der Zukunft sind begrenzt.

Item 10: Mit zunehmendem Alter beginne ich, die Zeit als begrenzt zu erleben.

3. Items zur Zukunftsperspektive - Husman & Shell (2008) - Geschwindigkeit (Speed)

Item 1: Ohne eine Frist fällt es mir schwer, Aufgaben abzuschließen.

Item 2: Ich muss Druck verspüren, bevor ich mit einer Aufgabe richtig loslegen kann.

Item 3: Ich tendiere dazu, Arbeiten immer auf den letzten Drücker zu erledigen.

Items zur Zukunftsperspektive - Husman & Shell (2008) - Ausdehnung (Extension)

Item 4: August scheint mir sehr weit weg zu sein.

Item 5: Es erscheint mir häufig so, als würde das Semester nie enden.

Item 6: Ein halbes Jahr scheint mir sehr viel Zeit zu sein.

Item 7: Sechs Monate kommen mir wie eine recht kurze Zeitspanne vor.

Item 8: Gefühlt ist der September schon fast da.

Items zur Zukunftsperspektive - Husman & Shell (2008) - Wertigkeit (Valence)

Item 9: Vor die Wahl gestellt, ist es besser in der Zukunft etwas zu erhalten, was man sich langfristig wünscht, als heute etwas zu bekommen, was man unmittelbar haben möchte.

Item 10: Sofortiges Vergnügen ist wichtiger als das, was in der Zukunft passieren könnte.

Item 11: Am Ende des Lebens als erfolgreich eingeschätzt zu werden ist besser als heute als erfolgreich eingeschätzt zu werden.

Item 12: Das Wichtigste im Leben ist, wie man sich auf lange Sicht fühlt.

Item 13: Es ist wichtiger für die Zukunft Geld zu sparen als etwas zu kaufen, das man heute möchte.

Item 14: Langfristige Ziele sind wichtiger als kurzfristige Ziele.

Item 15: Was auf lange Sicht passiert, ist wichtiger, als wie man sich jetzt gerade fühlt.

Items zur Zukunftsperspektive - Husman & Shell (2008) - Verbundenheit (Connectedness)

Item 16: Ich denke nicht viel über die Zukunft nach.

Item 17: Ich habe viel darüber nachgedacht, was ich in der Zukunft machen werde.

Item 18: Es nützt nichts, sich um die Zukunft Sorgen zu machen.

Item 19: Was jemand heute tut, hat wenig Einfluss auf das, was in zehn Jahren passieren wird.

Item 20: Um zu entscheiden, was man heute macht, ist es wichtig zu berücksichtigen, was in der Zukunft passieren könnte.

Item 21: Ich plane nicht gerne für die Zukunft.

Item 22: Es ist nicht wichtig Ziele zu haben, die sich darauf beziehen, wo man in fünf oder zehn Jahren sein möchte.

Item 23: Man sollte nicht zu viel über die Zukunft nachdenken.

Item 24: Für die Zukunft zu planen ist Zeitverschwendung.

Item 25: Es ist wichtig Ziele dahingehend zu haben, wo man in fünf oder zehn Jahren im Leben stehen möchte.

Item 26: Man sollte heute Schritte unternehmen, die einem helfen zukünftige Ziele zu erreichen.

Item 27: Was auf lange Sicht passieren könnte, sollte nicht viel Beachtung für das Treffen von Entscheidungen im Hier und Jetzt finden.

4. Items zur Zukunftsperspektive - Stouthard & Peetsma (1999) - Langzeitfacette Studium & Karriere

Item 1: Ich denke gerne darüber nach, welchen Beruf ich nach dem Studium machen werde.

Item 2: Ich erwarte, dass einige meiner Fächer im Studium mir im Berufsleben sehr hilfreich sein werden.

Item 3: Ich habe nach der Universität gute Chancen eine tolle Arbeitsstelle zu bekommen.

Item 4: Ich habe keine guten Chancen, nach dem Studium eine Arbeitsstelle zu bekommen.

Item 5: Ich mache mir keine Gedanken darüber, welche Arbeit ich nach dem Studium machen könnte.

Item 6: Die Inhalte, die ich im Studium lerne, werden mir im Berufsleben nicht viel nützen.

Items zur Zukunftsperspektive - Stouthard & Peetsma (1999) - Langzeitfacette Soziale Beziehungen

Item 7: Nach dem Studium möchte ich gut mit anderen Menschen auskommen.

Item 8: Ich hoffe, dass ich auch nach dem Studium viel Zeit mit meinen Freund*innen verbringen kann.

Item 9: Ich hoffe, dass ich gut mit meiner Familie auskomme, wenn ich älter bin.

Item 10: Ich gehe davon aus, dass ich nach dem Studium mit meinen Freund*innen aus der Universität gut befreundet bleiben werde.

Item 11: Ich erwarte nicht, dass ich viel Zeit damit verbringen werde, Kontakte zu knüpfen und neue Leute kennen zu lernen, wenn ich älter bin.

Item 12: Wenn ich an die Zeit nach der Universität denke, kümmert es mich nicht wirklich, wie gut ich mit meiner Familie auskomme.

Items zur Zukunftsperspektive - Stouthard & Peetsma (1999) - Langzeitfacetten Freizeit

Item 13: Meine Freizeit wird ein sehr wichtiger Teil meines Lebens sein, wenn ich älter bin.

Item 14: Nach der Universität wird Freizeit sehr wichtig für mich sein.

Item 15: Ich träume gerne davon, was ich in meiner Freizeit machen kann, wenn ich älter bin.

Item 16: Wenn ich an die Zeit nach der Universität denke, wird Freizeit keine sehr wichtige Rolle in meinem Leben spielen.

Item 17: Ich glaube nicht, dass Freizeit und Urlaub sehr wichtig sind, wenn man älter ist.

Item 18: Ich gehe nicht davon aus, dass Freizeit nach dem Studium sehr wichtig sein wird.

5. Items zu Allgemeinen Selbstwirksamkeit - Schwarzer & Jerusalem (1999)

Item 1: Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.

Item 2: Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.

Item 3: Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.

Item 4: In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.

Item 5: Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.

Item 6: Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.

Item 7: Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.

Item 8: Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.

Item 9: Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.

Item 10: Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

6. Items zu Kontrollüberzeugungen - Kovaleva et al. (2014) - Internale Kontrollüberzeugung -

Item 1: Ich habe mein Leben selbst in der Hand.

Item 2: Wenn ich mich anstrengende, werde ich auch Erfolg haben.

Items zu Kontrollüberzeugungen - Kovaleva et al. (2014) - Externale Kontrollüberzeugung

Item 3: Egal ob privat oder im Beruf: Mein Leben wird zum großen Teil von anderen bestimmt.

Item 4: Meine Pläne werden oft vom Schicksal durchkreuzt.

7. Items zu Gewissenhaftigkeit - Moshagen et al. (2014)

Item 1: Ich plane im Voraus und organisiere, damit in letzter Minute kein Zeitdruck aufkommt.

Item 2: Ich treibe mich oft selbst sehr stark an, wenn ich versuche, ein Ziel zu erreichen.

Item 3: Wenn ich an irgendetwas arbeite, beachte ich kleine Details nicht allzu sehr.

Item 4: Ich treffe Entscheidungen eher aus dem Bauch heraus als durch sorgfältiges Nachdenken.

Item 5: Wenn ich arbeite, habe ich manchmal Schwierigkeiten, weil ich unorganisiert bin.

Item 6: Ich versuche immer, fehlerfrei zu arbeiten, auch wenn es Zeit kostet.

Item 7: Ich mache viele Fehler, weil ich nicht nachdenke, bevor ich handele.

Item 8: Andere nennen mich oft einen Perfektionisten.

Item 9: Ich ziehe es vor, das zu tun, was mir gerade in den Sinn kommt, anstatt an einem Plan festzuhalten.

Item 10: Ich arbeite nur so viel wie nötig, um gerade so durchzukommen.

8. Items zu Extraversion - Moshagen et al. (2014)

Item 1: Im Allgemeinen bin ich mit mir ziemlich zufrieden.

Item 2: Bei Gruppentreffen sage ich nur selten meine Meinung.

Item 3: Ich ziehe Berufe, in denen man sich aktiv mit anderen Menschen auseinandersetzt, solchen vor, in denen man allein arbeitet.

Item 4: An den meisten Tagen bin ich fröhlich und optimistisch.

Item 5: Ich bin der Meinung, dass ich nicht beliebt bin.

Item 6: In sozialen Situationen bin ich gewöhnlich der, der den ersten Schritt macht.

Item 7: Das Erste, was ich an einem neuen Ort tue, ist, Freundschaften zu schließen.

Item 8: Die meisten Leute sind aufgedrehter und dynamischer als ich es im Allgemeinen bin.

Item 9: Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich wertlos bin.

Item 10: Wenn ich in einer Gruppe von Leuten bin, bin ich oft derjenige, der im Namen der Gruppe spricht.

9. Items Notenschnitt & Lerninvestition

Item 1: Was war Ihr ungefährender Notendurchschnitt im letzten Semester?

Item 2: Wie viele Stunden pro Woche investieren Sie durchschnittlich für das Studium während dem Semester? (inklusive Vorlesungen, Hausübungen etc.)